HUMANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

REFLETINDO SOBRE ROTAS ALTERNATIVAS

Patrícia Unger Raphael Bataglia
Cristiane Paiva Alves
(organizadoras)

HUMANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

REFLETINDO SOBRE ROTAS ALTERNATIVAS

Alessandra de Morais
Amanda Delgado Ribeiro de Souza
Ana Claudia Saladini
Aparecida Freitas da Silva Moreira
Camila Aparecida da Silva
Carla Chiari
Cristiane Paiva Alves
Dirce Crepaldi
Emerson da Silva dos Santos
Graziella Diniz Borges
Juliana Freire Bidóia
Kadrige Rodrigues de Araújo
Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone
Maíra de Oliveira Martins
Maria Luíza Aparecida de Jesus
Marina Pimenta Diniz
Marcos Rogerio Silvestri Vaz Pinto
Maria Goretti Aguiar Alencar
Matheus Estevão Ferreira da Silva
Mila Zeiger Pedroso
Patrícia Unger Raphael Bataglia
Paula Pedroso
Paulo M. Verussa
Priscila Siqueira Said
Rogério Melo de Sena Costa
Sabrina Sacoman Campos Alves
Susan Andrews

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020

SUMÁRIO

PREFÁCIO

DESAFIOS PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO: tecendo teias de saberes emancipatórios

O paradigma educacional vigente nas últimas décadas vem progressivamente apresentando sinais de esgotamento. Diante dos desafios de uma sociedade complexa e contraditória, os resultados do processo educacional ficam limitados às questões burocráticas, hegemônicas e impregnadas dos valores do modo de vida das classes dominantes, que pouco contribuem para a superação de impasses e desordenamentos que se multiplicam nas relações sociais contemporâneas.

Este fenômeno, generalizado, pode ser constatado desde os locais mais remotos até os grandes centros urbanos e se manifesta em todos os níveis de escolarização.

Boaventura de Sousa Santos ao falar sobre os desafios da sociedade contemporânea questiona fortemente a continuidade dos processos acadêmicos atuais, que se revelam superados. Em uma conversa com a comunidade acadêmica ao proferir uma aula inaugural na Universidade de Coimbra, na já distante década dos anos oitenta do século passado, provocou a reflexão com questões relativas à superação de paradigmas e da evolução dos conhecimentos. A publicação deste seu posicionamento

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p7-12

ganhou o mundo e transformou-se num clássico da Educação[1]. Desde então, "Um discurso sobre as ciências" desafia o mundo educacional às mudanças efetivas. Essa publicação, uma entre tantas manifestações e questionamentos ao sistema educacional, é lembrada aqui como referência em razão de sua atualidade mesmo depois de transcorridas três décadas de sua primeira publicação. Vem sendo reeditada e referenciada continuamente.

A questão maior que se levanta é: por que os processos de mudanças são tão difíceis e lentos mesmo quando os indicadores causam tantos questionamentos e não são os mais desejáveis?

Uma das hipóteses para esta conjuntura de manutenção de sistemas e práticas pouco efetivos é que as universidades, instituições milenares que sempre estiveram presentes na geração de novos conhecimentos, nos tempos mais recentes foram atrelando mais e mais a sua cultura institucional ao sistema de mercado vigente, o que dificulta a atuação e desenvolvimento de ações fora do paradigma dominante.

A quase totalidade das instituições educacionais está tomada por normoses, produtivismos academicistas, competivismos individualistas e narcisistas. Suas estruturas foram progressivamente segmentadas em áreas que pouco ou nada se inter-relacionam. A excessiva fragmentação institucional e a atuação predominantemente especializada, disciplinar e individualizada, de grande parte dos pesquisadores, dificulta até mesmo um diagnóstico mais abrangente e consubstanciado sobre os limites e esgotamento do modelo vigente.

Mesmo diante da dimensão dos questionamentos e insucessos das abordagens educacionais tradicionais, grande parte das inciativas do

---

[1] SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2008

sistema busca apenas o aperfeiçoamento de um modelo que se considera esgotado. É comum ouvir de professores e pesquisadores críticas às limitações do processo educacional onde atuam, mas quase sempre vêm acompanhadas de expressões do tipo "Estou ciente, mas o sistema não permite que eu faça diferente".

Alternativas ao sistema educacional vigente muitas vezes mobilizaram educadores e a sociedade em resposta às inquietações, necessidades e utopias dos diferentes tempos. A maioria delas direcionadas à educação não formal. As poucas e localizadas iniciativas que foram e são implementadas na educação formal, desde sempre sofreram significativas resistências e até perseguições aos seus líderes e apoiadores.

O que acontece é que mesmo enfrentando grandes resistências esses movimentos e projetos de mudança estão se multiplicando e ganhando novos territórios. Com eles, pesquisadores mais inquietos começam a superar os limites do sistema vigente. Pesquisas, mesmo que numericamente de pouca expressão, são desenvolvidas junto aos coletivos, movimentos, projetos e ações que atuam para além dos limites de legislações locais e culturas institucionais que ancoram o sistema educacional vigente. O mundo em transformação começa a ser desvelado.

E, é sobre estes novos territórios educacionais de que trata esta instigante publicação: "Humanização e Educação Integral: refletindo sobre rotas alternativas".

Recebi com muita curiosidade e motivação o convite para ler e me manifestar sobre esta obra, uma construção coletiva, antes de ser publicada.

No mundo em que atuo, a UFPR Litoral, desenvolvemos um Projeto Político Pedagógico inédito em instituições universitárias. Embora institucionalmente ligado a uma das universidades maiores e mais antigas

do Brasil, esse projeto foi implantado há quinze anos e vem se consolidando com muita resistência, resiliência e persistência.

Decorrente dos embates acadêmicos e institucionais, o projeto UFPR Litoral vem gerando novos projetos ainda mais sintonizados com os movimentos e desafios da atualidade. E nesse caldeirão pedagógico, nos últimos cinco anos, que se intensificam, ainda mais, as contradições com a educação tradicional. Um coletivo de professores, estudantes, servidores técnico-administrativos e muitos parceiros das comunidades interligadas decidem, diante dos contínuos embates e resistências aos princípios e às estruturas pedagógicas fundamentais para os avanços do projeto litoral, dar um passo a mais e criam um curso de especialização em Alternativas para uma Nova Educação. Assim nasce a ANE.

ANE - Alternativas para uma Nova Educação: Movimento que atua em Roda e em Rede de Saberes, com fundamentação teórica em concepções de Educação Emancipatória. Institucionalmente, com origem no Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral, desenvolvia suas ações através da oferta de um curso de especialização de mesmo nome. Progressivamente, além de continuar ofertando o curso de Especialização pela UFPR Litoral, vem se expandindo como movimento com ações abertas à comunidade, numa forma de Teia Emaranhada de Saberes Interdisciplinares, Interinstitucionais, Interterritoriais, Interculturais, Interexperienciais e intergeracionais. Atualmente se apresenta como MoANE - Movimento de Alternativas para uma Nova Educação.

Nesses entrecruzos de insurgências e conspirações educacionais, encontramos nas andanças pelo mundo, educadores que também atuam nas linhas de fronteira, forçando rupturas, nos diferentes espaços da educação formal e não formal. Nesses novos horizontes, para além do paradigma da educação tradicional, vamos nos conhecendo, nos

reconhecendo, nos identificando, nos comprometendo e agindo na construção de mais amplas possibilidades para a educação emancipatória e inclusiva.

Fruto desses encontros que trazem à tona efervescências pedagógicas em territórios, neste caso predominantemente paulistas, surge a provocação para a leitura da escrita de percursos de movimentos ativos de transformação e ressignificação.

A primeira boa surpresa:

Uma obra de um significativo e qualificado coletivo de vinte e sete autores protagonistas de ousadas mudanças.

A segunda boa surpresa:

Integram também esse coletivo de diferentes inserções institucionais e comunitárias, professores de uma grande universidade, a Universidade Estadual Paulista - UNESP, vinculados a um grupo de pesquisa e um programa de pós-graduação, com mestrado e doutorado, que demonstram motivação, coragem e compromisso com a educação emancipatória.

A terceira boa surpresa:

A organização da obra, a ser publicada, apresenta clareza acadêmica e linguagem coerente com o mundo educacional que relatam.

A quarta boa surpresa:

Educadores de diferentes espaços institucionais, territoriais, culturais e sociais são protagonistas e autores dos relatos e demonstram coerência com suas trajetórias de vida.

A quinta boa surpresa:

O uso de expressões identificadas com os tempos de uma educação em desconforto acadêmico e paradigmático que perpassam todas as narrativas. Uma dessas expressões mais destacadas é a "ressignificação". Ressignificar para avançar. Avançar para além do ainda predominante "modo certo de educar".

Seriam muitas outras as boas surpresas que eu poderia destacar, mas destaco apenas mais uma, buscando com ela provocar a leitura desta obra e com ela a motivação de novos engajamentos – o acreditar e o querer.

A sexta boa surpresa:

A obra evidencia um movimento de ousados e referenciados educadores que inspiraram e continuam a inspirar os territórios do educar com o humanizar para uma vida com autonomia, responsabilidade e solidariedade. São educadores que em todos os tempos demonstram que o "caminho dos avanços se constrói caminhando".

É essa a força maior que destaco do conjunto de dezesseis narrativas, ampliados pela apresentação e pelas palavras finais de encaminhamentos das organizadoras desta obra: uma provocação para que muitos outros passem a caminhar e, que juntos caminhemos construindo outros amanhãs para uma Nova Educação.

Valdo José Cavallet

Cidadão do mundo apaixonado pela educação emancipatória

Apresentação da Coletânea, Ou Sobre o Gato de Cheshire E as Novas Alternativas em Educação

Iniciaremos a apresentação da presente coletânea com duas citações de origens muito distintas, mas que pretendemos aproximar ao tratarmos dos processos de educação integral e da ressignificação da educação. A primeira citação é do livro "As aventuras de Alice no país das Maravilhas"[2] do conhecido Lewis Carroll. Na história, Alice se aproxima do Gato pendurado em uma árvore e pergunta:

> – Gatinho de Cheshire (...) Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?
> – Isso depende muito de para onde quer ir - responde o Gato.
> – Para mim, acho que tanto faz... - disse a menina.
> – Nesse caso, qualquer caminho serve - afirmou o Gato.

Essa citação costuma ser bastante mencionada em cursos de metodologia do trabalho científico, sempre que o docente quer evidenciar a importância do planejamento claro para um bom projeto de pesquisa. No entanto, ela nos chamou a atenção ao ser dita por um educador quando estávamos começando a acompanhar um projeto de ressignificação da educação que justamente não trazia perfeitamente desenhado o

[2] CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007. Título original em inglês: Alice's Adventures in Wonderland (1866).

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p13-18

procedimento metodológico que seria seguido. O educador Marcos Rogério Silvestri Vaz Pinto estava apresentando a proposta de ressignificação e, ainda que tivesse elucidado o objetivo e os princípios que subsidiavam a mesma, deixou claro que o caminho estava por se desenhar.

O educador que assistia à apresentação da proposta mencionou a passagem do Gato de Cheshire e disse que para iniciar o projeto, entendia que deveríamos ter o caminho perfeitamente traçado, o que nos leva à segunda citação:

(...)

Faz algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
se ouviu a voz de um poeta gritar
" Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar (...)" (MACHADO, 1875).[3]

Vejamos como as ideias se completam. O estabelecimento do objetivo, dos princípios e do ponto de chegada é fundamental em qualquer trabalho científico ou pedagógico. E isso estava muito claro na proposta de ressignificação. Porém, o delineamento preciso nem sempre é possível em função do tipo de trabalho realizado.

Como o processo de ressignificação depende de um intenso trabalho de construção coletiva e como esse trabalho se dá passo a passo, com altos e baixos e com uma dose grande de desequilíbrios e reequilíbrios, só podemos desenhar o caminho ao caminhar.

[3] MACHADO, Antonio. **Antologia Poética.** (Seleção, tradução, prólogo e notas de José Bento). Lisboa: Editorial Cotovia, 1999.

Por princípios, entendemos as crenças que subsidiam a elaboração da proposta. A pergunta para descobrirmos quais são os princípios é: quais as bases que não abrimos mão para a execução do projeto? Os objetivos, por sua vez, se referem à meta que pretendemos atingir.

Os capítulos aqui reunidos pretendem levantar pontos importantes para a consecução de princípios como: a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem, o respeito às diferenças e o tratamento equitativo, a busca constante de construção de um ambiente sociomoral cooperativo e a valorização do conhecimento construído na elaboração de projetos que sejam vinculados ao indivíduo, grupo ou coletividade, assim como, da meta maior que é a de formar pessoas autônomas, cidadãs, críticas que possam construir a sociedade plural e democrática que almejamos.

A questão que emerge então passa a ser: Como pensar em uma escola que possa abrir o espaço necessário para a realização de tais princípios, meta e a construção das competências apresentadas?

Parece-nos claro que o movimento da escola tradicional criticada desde o início do século XX não cumpre esse papel, apesar de persistir na prática até os dias de hoje. Estamos chamando de escola tradicional aquela que enfatiza a transmissão do conhecimento, o uso da coerção como ferramenta para manutenção da disciplina e que entende o estudante (chamado simplesmente aluno) alguém vazio e pronto para ser preenchido com os importantes conhecimentos que serão repetidos na avaliação e gloriosamente esquecidos logo após.

Os trabalhos reunidos na Parte 1 – Contemplando Horizontes, são 6 capítulos que abordam perspectivas teóricas distintas que podem subsidiar um trabalho de educação integral. Em primeiro lugar, Lucas

Guilherme Tetzlaff de Gerone reflete sobre as "epistemologias filosóficas que abordam educação e ética, entendidas como um processo de ressignificação", em seguida Rogério Melo de Sena Costa e Maíra de Oliveira Martins com o objetivo de fomentar uma visão educacional ampliada, promovem no texto um diálogo entre Jean Piaget e Rudolf Steiner buscando possíveis aproximações. Ana Claudia Saladini aborda a linguagem do educador tratando especificamente de alunos de graduação em educação física e refletindo sobre o impacto dessa linguagem com o desenvolvimento moral. A pesquisadora Susan Andrews traz um capítulo a respeito da educação do estudante em sua totalidade, ou seja, da educação integral. A autora lança um alerta sobre a importância do controle do estresse negativo e como podemos auxiliar as crianças nesse aspecto. Juliana Freire Bidóia e Alessandra de Morais fazem uma retomada histórica de trabalhos e sobre a renovação educacional e por fim, Paulo M. Verussa encerra essa parte com um texto sobre metacognição e a emergência de uma pedagogia científico-espiritual. Como destaca o autor, limitados resultados na educação podem estar relacionados ao desenvolvimento de abordagens teórico-metodológicas pouco integradas ou de pouco alcance. Oferece uma reflexão sobre essa perspectiva sistêmica para lidar com os desafios presentes.

A Parte 2 – Traçando rotas - aborda as bases de uma dada experiência desenvolvida no município de Arujá com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, que tem como secretária, Priscila da Silva Rosa Sidorco e como Diretora Pedagógica, Elis Angela Aparecida Rossi. Somos imensamente gratos às autorizações, suporte e carinho com que sempre fomos recebidos (organizadoras do livro e equipe de pesquisa) pela equipe pedagógica da secretaria que desde o início foi entusiasta do projeto de

ressignificação. Ainda, relata três experiências fora de Arujá, mas que são igualmente empolgantes em termos de possibilidades de ressignificação.

Compõem a Parte 2 do livro, 10 capítulos. O primeiro escrito por Cristiane Paiva Alves, Marcos Rogério Silvestri Vaz Pinto e Juliana Freire Bidóia, conta o início do trabalho de ressignificação e esclarece princípios e metodologia de trabalho em Arujá. Na sequência, Emerson da Silva dos Santos, Camila Aparecida da Silva e Patrícia Unger Raphael Bataglia discutem a importância da formação continuada na ressignificação da prática docente. Começam então os relatos de experiências das educadoras de Arujá que em conjunto aos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral redigiram e refletiram, e também, se emocionaram muito ao revisitar o trabalho inovador que tem sido desenvolvido nas escolas parceiras. Maria Goretti Aguiar Alencar e Carla Chiari descrevem do ponto de vista da gestora de uma das escolas parceiras de Arujá os vários movimentos que ocorreram rumo a ressignificação. Cristiane Paiva Alves e Aparecida Freitas da Silva Moreira focaram seu relato em um projeto relacionado ao meio ambiente, vinculando esse trabalho com valores sociomorais. Sabrina Sacoman Campos Alves e Priscila Siqueira Said relatam, como dizem as autoras, uma experiência cheia de significado, humanidade e transformação à luz de Paulo Freire e Jean Piaget. De fato, um relato emocionante e analisado com base em autores pouco aproximados na academia, mas profundamente relacionados no que entendiam ser a educação. Cristiane Paiva Alves, Patrícia Unger Raphael Bataglia, Maria Luíza Aparecida de Jesus, Matheus Estevão Ferreira da Silva, Marina Pimenta Diniz e Kadrige Rodrigues de Araujo refletem sobre a questão da etnia, raça e cor. Matheus Estevão Ferreira da Silva e Amanda Delgado Ribeiro de Souza tratam da questão de gênero entre escolares. Completando as rotas, contamos com o

capítulo de Mila Zeiger Pedroso e Cristiane Paiva Alves relatando a experiência da escola que a primeira dirige no município de Ibiúna. São muitos desafios e conquistas nesse período. Graziella Diniz Borges, Dirce Crepaldi e Patrícia Unger Raphael Bataglia discutem um tema fundamental para pensarmos em inovação na educação ou criação de um ambiente sóciomoral cooperativo, o tema é assembleias de estudantes para tomada de decisões e construção de regras. Para encerrar a Parte 2, temos o capítulo de Paula Pedroso em seu capítulo sobre a educação integral e a abordagem do aprendizado socioemocional. A autora encerra o livro com seu capítulo tratando da importância do trabalho com os estudantes no sentido do gerenciamento das emoções e construção de relações mais saudáveis.

Enfim, apresentamos nossa jornada e convidamos os leitores a viajarem por essa maravilhosa e difícil estrada do conhecimento e da prática consciente.

Boa leitura!!

Patricia Unger Raphael Bataglia e
Cristiane Paiva Alves
Marília, 2020

PARTE 1

CONTEMPLANDO HORIZONTES

1.

Uma Reflexão Histórica das Epistemologias Filosóficas Educacionais Éticas

Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone

A filosofia ocidental atenta-se as três grandes áreas, a metafísica, a moral, e a epistemologia. É na filosofia clássica grega surge a *Paidéia*, a *Areté e a episteme*[4]. A Epistemologia[5] conhecida como a Teoria do Conhecimento exerce uma influência na educação[6] e na moral[7], nos resultados e análises da relação entre o cognoscente e cognoscível, e na reflexão ética[8] sobre a própria capacidade de conhecer, em significar e

[4]Derivada do grego, *Paidéia* é um estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o do homem tornado verdadeiramente homem (JAEGER, 2001). Derivada do grego, por *Aretê*, entende-se como uma expressão de "excelência", ligado à noção de "virtude moral", do aprender e o cumprimento de um propósito ou tarefa. Derivada do grego, por *Episteme*, entende-se por um conhecimento que ultrapassa impressões e se situa no plano racional, no mundo das ideias (JAEGER, 2001).

[5] Estudo do conhecimento relativo ao campo de pesquisa em cada ramo das ciências.

[6]Entende-se como educação o processo de aprendizado ou a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, crenças e hábitos transmitidos, ensinados, de geração para geração. Neste sentido, a educação está inteiramente ligada à pedagogia e a ética no que tange às práticas humanas, a prática social, o significado, a modificação dos seres humanos "nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal" (LIBANEO, 2001, p. 6-7).

[7]A moral é um conjunto de normas e regras elaboradas e aceitas por uma civilização, em que se regula a relação social, o comportamento e as normas de governança e atributos individuais psicológicos, e intelectuais(VÁZQUEZ, 1987).

[8] do grego "*ethika*", de "*ethos*", deriva dois entendimentos, modo de ser e o costume. Com o decorrer do tempo, de um lado, o entendimento do ser permanece como uma reflexão ética (morada do ser), do outro lado, o costume ("*mores*"), torna-se um conjunto de normas morais que regulam o comportamento humano. Na filosofia a moral e a ética envolve o estudo ou modo como viver, a busca do conhecimento e entendimento sobre os juízos morais ou de orientação moral (BOFF, 2003).

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p21-38

ressignificar. Portanto, a educação é um fazer epistemológico filosófico ético em que o sujeito adquire conhecimento de si, do mundo e das coisas. Tais conhecimentos são fundamentais na história da filosofia ocidental. (SANTOS, 2008). É neste contexto, que este estudo reflete historicamente as epistemologias filosóficas que abordam a educação e a ética, entendidos como um processo de ressignificação[9].

Salienta-se que este estudo é introdutório[10] e abordam-se as principais epistemologias filosóficas[11] dentro do período histórico. De acordo com Bachelard (1971) a epistemologia se constitui na era moderna[12] no século XVII em diante com estudos filosóficos de Descartes (1596-1650) e Locke (1632-1704). Todavia, de acordo com Kohan, Leal e Ribeiro (2000) um estudo filosófico utiliza uma exegese histórica como uma parte importante da fundamentação teórica e prática, em que se recorre às obras filosóficas consagradas para discrepar ou subscrever. Portanto, mesmo que a epistemologia surge na era moderna, à filosofia pré-socrática, clássica, e média abordaram a questão do conhecimento e deram fundamentação para os estudos filosóficos na modernidade.

---

[9]A capacidade do ser humano libertar-se do destino exclusivo da repetição. Dentro da educação pode ser entendida com a formação continuada, a transformação do saber e do ser, um senso crítico e contemplativo e reflexivo. Promover sentido de vida. Adaptação, integração de métodos. Neste entendimento, ressignificar é um processo filosófico, ético e educacional (GALLO, 2012).

[10] As temáticas deste estudo carecem de uma abordagem sistemática.

[11] Não se abordará todas as epistemologias filosóficas. Considera-se que dentro da teoria da educação, existem significativos estudos da área da psicologia que se relacionam com as epistemológicas filosóficas, tais como os estudos de Skinner, Freinet, Bruner, Vygotsky, Piaget e Paulo Freire (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996).

[12] Entende-se como o período entre o século XV ao século XVIII, período marcado pelo avanço da ciência(GUARINELLO, 2013).

Dogmatismo

Dentro da história da filosofia, no período clássico, o dogmatismo[13] teve expressividade em Platão (348 - 347 a.C.) e Aristóteles (322 a.C.), ambos acreditavam que o conhecimento está na verdade, e o ser humano é capaz de conhecer. Para Platão o sucessor de Sócrates (399 a.C.), "pai da ética[14]", o conhecimento torna o homem virtuoso e imprescindível na hora de realizar um juízo de orientação ética e atuar com liberdade, a ideia de "Bem em si mesmo". Na teoria platônica o Bem *agathós, é* uma metafísica suprema em que: "a alma quando está em si mesma e analisa as coisas por si mesmas, sem se valer do corpo, encaminha-se para o que é puro, eterno, imortal, imutável [...]" (PLATÃO, 1999, p. 149). Ou seja, existe um "Bem" absoluto, uma verdade, que constitui a razão última de tudo o que existe e de toda possibilidade de conhecimento.

Para Aristóteles a ética é um saber orientado para alcançar a felicidade e a vida boa, acessível ao ser virtuoso que respeita os valores morais, a compreensão da *eudaimonia*[15]*e Aretê.* Na obra Ética *a Nicômaco*[16]Aristóteles admite a existência de uma verdade, um valor absoluto, encontrado na ética enquanto saber. Segundo Cortina e

---

[13] Entende-se como dogmatismo a posição epistemológica quando o problema do conhecimento não é erguido, em que a possibilidade e a realidade da relação entre o sujeito e o objeto estão pressupostas. No dogmatismo pode-se alcançar a verdade absoluta sem necessariamente examinar as possibilidades.

[14]Com exceção de uns poucos fragmentos de Heráclito e Xenófanes, encontram-se entre os sofistas e Sócrates (século V a.C.) as primeiras reflexões filosóficas sobre questões éticas. Antes de Sócrates (pré-socráticos) a reflexão moral estava atrelada a investigação do cosmo. É na filosofia de Sócrates que a reflexão da moral baseia-se em teorias antropológica (ética e política). Para os sofistas a ética é mera convenção social ou pactos entre os homens. Ao contrário, Sócrates defende a necessidade de estabelecer critérios racionais para diferenciar a verdadeira virtude(CORTINA; MARTÍNEZ, 2005).

[15]"Entende-se como Eudaimonia a formação entre o prefixo "eu" que significa "bem disposto" e "daimon", "um poder metafísico divino"; "*eudaimon*" um adjetivo para "feliz". No período grego antigo, a felicidade atrela-se ao poder de usufruir os dons divinos. Para Platão a felicidade é produto da sabedoria que acede ao mundo das ideias (PLATÃO, 1999).

[16]Principal obra filosófica sobre a ética de Aristóteles faz alusão constante ao conhecimento, em práticas educativas.

Martínez (2005) os saberes que constituem a ética de Aristóteles são: 1) No "saber teorético", a finalidade é o próprio saber, a verdade, que existem independentemente da vontade e da ação do ser humano, encontradas nos conhecimentos da Física, da Matemática e da Metafísica. 2) O "saber teórico” é o princípio ou causa que constrói-se na finalidade de conhecer a realidade, que depende da vontade e da ação humana. 3) O "saber prático" pretende dirigir a atuação humana, o fazer humano, à capacidade de justificar as normas e valores que ajudam a ordenar a vida, viver de forma digna.

Na idade Média[17], o conhecimento e a ética estão no âmbito teológico. Destacam-se os filósofos Agostinho e Tomás de Aquino[18]. Para Agostinho, a origem do conhecimento do objeto era o produto da ideia interior do sujeito cognoscente. As ideias convertem-se nos pensamentos criativos de Deus. O conhecimento, a verdade, ocorre no espírito humano que é iluminado por Deus, que direciona uma vida virtuosa, a beatitude e a felicidade (AGOSTINHO, 2000). Tomás de Aquino, um intelectualista[19], equipara a sabedoria e a virtude, insere o valor, a intensidade da vida e a essência do *bem* (idêntico ao ser) no ato da inteligência. Nela, surge a capacidade de conhecer o mundo em seu aspecto de ser, que corresponde à verdade e, por imediato, ao *bem* (ROUSSELOT, 1999).

[17]Entre os séculos V e XV. Um marco da religião cristã em questões morais e educacionais.

[18] Sintetizaram o pensamento cristão medieval. Agostinho representa a Patrística. Que abarca desde o fim do Cristianismo primitivo até aproximadamente o século 12. Tomás de Aquino representa a Escolástica, movimento que se divide em: inicial (séculos 9-13), com forte influência do neoplatonismo; Escolástica clássica (séculos 14-15), com evidente domínio do aristotelismo com embasamento cristão; e a Escolástica tardia (séculos 15-16).

[19]Do Intelectualismo argumenta-se que o conhecimento encontra-se no próprio intelecto como base para o real e no sentido metafísico. Há intelectualismo de tipo psicológico, teológico e moral. Na ordem psicológica e educacional, Jean-Frédéric Herbart, reduz todas as funções psíquicas ao plano do conhecimento intelectual. São exemplos de intelectualistas: Parmênides, Platão, Aristóteles, Spinoza, Schelling, Hegel. (ROUSSELOT, 1999).

Na Idade Moderna surge o dogmatismo racional, ou racionalismo, que acredita na capacidade da razão humana em conhecer a verdade sem examinar a potencialidade da razão em conhecer o objeto. Destacam-se Descartes (1596 -1650) e Leibniz (1646 - 1716) como principais representantes do dogmatismo racional. Descartes, na obra *Discurso Do Método*, o que chamou de "moral de provisão", aponta máximas para aproximar-se da verdadeira virtude: 1) a vida de cada um deve ser conforme os desígnios de Deus e as leis e costumes de seu país; 2) a "prudência" é a atitude que supriria a imperfeição; 3) deve-se procurar vencer a si mesmo, mudando os próprios desejos e não a ordem do mundo. A ética em Leibniz está na lei moral, em que o sujeito exerce o ser inteligente e livre através da razão, ao dominar o espírito, liberta a vontade, livre e autônoma, não viola as leis naturais, mas, segue um determinismo universal, escolhendo os melhores fins para atingir-se a perfeição e a felicidade (HESSEN, 2003).

Ceticismo

No ceticismo[20] nega-se que o conhecimento seja possível, baseia-se que não se pode formular um juízo verdadeiro ou falso. Destacam-se dois filósofos do período helenístico[21], Carnéades[22] (214 -129 a.C.), admitia

[20]De *sképtesthai*, o ceticismo pode ser absoluto ou relativo. No absoluto, de dois juízos contraditórios – um a negação do outro – não havia como decidir qual deles é verdadeiro. Portanto, a única alternativa que resta é a suspensão de todo o juízo. No relativo nega-se parcialmente a possibilidade do conhecimento, concebe a impossibilidade de alguns domínios do conhecimento, por exemplo, o metafísico. Sendo possível conhecer, a matemática e as Ciências Naturais (BAZARIAN, 1994).

[21]Compreendida entre os séculos III e II a.C. no qual os gregos estiveram sob o domínio do Império Macedônico. O período helenístico foi marcado por ensinamentos éticos, tais como, a arte de viver, conforme a obra "*Manual*" de Epicteto (50-125 a.C), afirma que a educação liberta, o conhecimento retira a ignorância e apresenta os direitos e deveres morais.

[22]Como ideia ética sustentava que a justiça ou injustiça dependeriam da conveniência da situação. Esse pensamento originou a Tábua de Carnéades, um experimento mental utilizado nos campos da ética e do direito penal, testa os limites da justificação da morte de um inocente por outro em um estado de necessidade (MINORELLI, 2019).

que o homem pode conhecer, julgar o que é provável, mas não a verdade, e Pirro (360-270 a.C.), em que a única atitude cabível é a suspensão (*epoquê*) total do juízo, pois não pode afirmar de coisa alguma que seja verdadeira ou falsa, justa ou injusta. Esse pensamento molda a ética de Pirro. É necessário interromper a ação de juízos que são meras convenções morais, em que se prefere algo em detrimento de outra coisa. As coisas são somente convenções passageiras feitas pelos homens. Por isso, não se deve inquietar com nada no mundo, o que Pirro chama de *ataraxia*[23], leva o homem à felicidade através da tranquilidade e da serenidade, indiferente ao mundo (BAZARIAN, 1994).

Durante a Idade Média, período marcado pelo dogmático cristão, o ceticismo tem pouca influência. A discussão da ética no ceticismo é uma crítica à metafísica. Destaca-se Sexto Empírico (séc. II d.C.), que sistematiza o "ceticismo justificando- o pelo profundo desacordo entre os filósofos em relação a qualquer problema e, por outro lado, pelo engano dos sentidos. Sexto Empírico considera inútil toda a investigação metafísica" (ZILLES, 2003, p. 95-96).

Os conceitos de Sexto Empírico influenciaram Montaigne (1533 - 1592) e Hume (1711-1776), principais representantes do ceticismo na idade moderna. David Hume na obra "Investigações sobre o entendimento" reconhece que a Matemática é um conhecimento possível, mas nega a possibilidade do conhecimento metafísico por não derivar da experiência. É dela, e não da razão, que a consciência cognoscente retira seus conteúdos (HUME, 1999). Este é o fundamento do empirismo[24], a consciência cognoscente origina os conteúdos inteiramente da experiência.

---

[23]Ausência de inquietude/preocupação" é ter tranquilidade de ânimo

[24]Do grego *empeiria*, experiência sensorial. Locke em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, afirma que nada vem à mente sem ter passado pelos sentidos, a mente nasce como um papel em branco, desprovida de ideias (BAZARIAN,1994).

A experiência aparece na ética de Hume como capacidade "emotiva", a agir impulsionado por um "motivo", por "algo que move", ou "que causa ou dá origem a algo".

Para Montaigne, a ciência não propicia um conhecimento certo, pois seu instrumento principal, a razão abstrata, não tem maior valor que a imaginação, que está sujeita às variações das impressões sensoriais. A ética em Montaigne está centrada nas variações dos sentidos, é através deles que se busca o caminho da sabedoria para a solução dos problemas da vida, a sabedoria é saber deliberar entre o bem e o mal para viver melhor (MONTAIGNE, 1987).

O ceticismo tem grande expressividade na modernidade. De acordo com os estudos de Hessen (2003, p. 36-37) e Bazarian (1994, p. 83-85) surgem correntes do ceticismo relativo[25]:

Quadro 1 – Ceticismos relativos

Correntes	Descrição	Questão ética
Relativismo	Não há verdade absoluta, universalmente válida. Toda verdade é relativa e tem apenas uma validade limitada.	De acordo com Boff, todo ponto de vista é visto de um ponto. Por exemplo, em casos da bigamia, da pena de morte etc. São considerados crimes em algumas culturas e países e em outros não.

[25]Classifica as correntes como ceticismo, pois a verdade não é alcançada de forma plena, assim como ocorre no dogmatismo ou racionalismo. Salienta-se que alguns estudiosos da teoria do conhecimento classificam o Subjetivismo, o Probabilismo, o Convencionalismo, o Ficcionalismo, o Pragmatismo ou Utilitarismo, o Fenomenalismo, o Positivismo e o Criticismo como teorias independentes ou intermediárias entre o dogmatismo e ceticismo(MOSER, P. K.; MULDER, D. H.; TROUT, J. D, 2004); (ZILLES, 2003).

Subjetivismo	Não há verdade absoluta, universalmente válida. A verdade é subjetiva, válida apenas para o sujeito que conhece e julga. O que é verdadeiro para uns é falso para outros. No subjetivismo o conhecimento depende de fatores que residem no sujeito cognoscente.	Segundo Protágoras (século 5 a.C.): "o homem é a medida de todas as coisas". Uma coisa que é certa para um, pode ser errada para o outro.
Probabilismo	O pensamento não tem acesso à verdade, mas somente as proposições, que apresenta um grau mais ou menos elevado de probabilidade ou de credibilidade. É impossível um conhecimento rigoroso da verdade, nunca se pode dizer que esta ou aquela proposição seja verdadeira. A única coisa que pode afirmar é que ela tem maior ou menor probabilidade de ser verdadeira. Não existe, portanto, certeza rigorosa, mas apenas probabilidades.	Em Concina (1687-1756), pioneiro do Probabilismo, em caso de dúvida o sujeito deve atentar-se à honestidade da ação e optar por uma opinião provável quando escolhida entre outras tantas igualmente prováveis. No Probabilismo, o indivíduo assume a responsabilidade ética e o risco de suas ações, mas, em contrapartida, o conforta e o desculpabiliza.

Convencionalismo	Os princípios científicos, da Geometria e de Mecânica, têm caráter puramente convencional. O convencionalismo substitui a noção de verdade pela comodidade. É erro, por exemplo, perguntar se a Geometria euclidiana é mais verdadeira que outra; ela é apenas mais cômoda. A ciência é uma "linguagem "convencional, uma maneira de formular o que se percebe dos fenômenos, mas, de nenhum modo, uma explicação decisiva do real.	Para Poincaré(1854-1912), fundador do Convencionalismo, a ciência tem como finalidade maior a busca da verdade, em que há uma obrigação ética: a busca pelo alívio dos sofrimentos humanos.
Ficcionalismo	O intelecto trabalha com pressupostos falsos – com ficções –, desde que eles se mostrem úteis evitais. A "verdade" é um "erro mais adequado". A ficção, é uma representação mental, à qual nada corresponde na realidade.	Hans Vaihinger (1852 - 1933),pioneiro do ficcionalismo, afirma que a distinção valorativa entre verdade e a mentira não passa de um "preconceito Moral". A Arte representa o mundo cambiante do devir e da satisfação estética, ela nega diretamente tudo aquilo que é considerado "real" devido a supostas necessidades intelectuais ou éticas. A arte, como para a vida, a aparência e a ilusão representam o pressuposto mais necessário. Já aqui vem

		a luz a ideia de que esta ilusão, para o homem superior, é e deve ser uma ilusão consciente (VAIHINGER, 2011).
Pragmatismo ou Utilitarismo	Em vez de investigar se uma doutrina, teoria ou proposição é verdadeira ou falsa, o pragmatismo se interessa apenas pelos resultados práticos que ela possa dar. Parte do agnosticismo em que é impossível conhecer a essência das coisas e ignora o conceito de verdade como concordância entre o ser e o pensamento.	Para Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873), a ética deve ser prática, viver através daquilo que é útil e vantajoso para a vida e a sobrevivência do indivíduo, ou de um grupo, ou de uma classe social.
Fenomenalismo	Não se pode conhecer a essência das coisas em si (*números*), mas somente como elas se manifestam exteriormente, como se apresentam (*fenômenos*); ou seja, conhece-se "como" as coisas são, mas não "o que" são na realidade. O fenomenalismo não nega a existência das "coisas em si" fora e independente do sujeito cognoscente e até as admite expressamente.	Em Edmund Husserl (1859-1938), fundador da fenomenologia, nota-se uma ontologia que procura explicitar e elucidar o sentido da existência do ser em processo do vir-a-ser, de acontecer. As essências (eidos) ou significações de todas as realidades materiais, naturais, ideais e culturais; são descrições de fenômenos.

Positivismo	É impossível um conhecimento científico da essência das coisas, do *númeno*, da "coisa em si" e dos problemas metafísicos transcendentais, a ciência deve limitar-se positivamente aos dados, ao estudo dos fenômenos imediatos da experiência e no descobrimento das relações invariáveis de semelhanças e de sucessão que os ligam, sem indagar o "porquê" dessas relações.	Para Augusto Comte (1798-1857) idealizador do Positivismo, na ética, substitui as concepções de mundo teológicas e ontológicas por cosmovisão positiva, produto da realidade das concepções, centrada na ideia de Humanidade, inspirada por simpatia humana, dedicada ao incremento do bem-estar dos indivíduos. Na valorização do outro, Na gratidão para com o passado humano, do sentido de realidade como guia da inteligência, da cooperação social, da continuidade da cultura ao longo dos tempos, do reconhecimento do papel histórico das diferentes concepções intelectuais e instituições sociais, do anseio pela erradicação de toda forma de violência.
Criticismo	Põe à prova toda afirmação da razão humana e nada aceita inconscientemente. Não é nem cético nem dogmático, mas criticamente inquisidor – um meio entre a temeridade	Para Kant (1724-1804), fundador do criticismo, a noção de ética está na consciência moral, uma razão prática que contém princípios racionais que os seres humanos regam a vida

	dogmática e o'desespero cético. As questões levantadas são: "Será que realmente é capaz o conhecer?". Quais os limites da razão: "O que pode-se saber?", "O que deve-se fazer?" e "O que é permitido esperar?".	em questões qualificativas como bom, mal, moral, imoral etc.

Fonte: Hessen (2003, p. 36-37).

A Pós-Modernidade

A pós-modernidade surge a partir da segunda metade do século XX com críticas as suposições filosóficas modernistas sobre o comportamento humano, a cultura, a identidade, a história, e a linguagem, que foram desenvolvidas durante o Iluminismo do século XVIII. Dentro da epistemologia e a ética destacam-se os seguintes filósofos: Jean Baudrillard (1929 -2007) e Michel Foucault (1926 -1984).

Para Foucault o ser humano não é algo dado e acabado, mas construído de acordo com as verdades de um discurso[26]estabelecido em determinado contexto histórico, que se altera com o tempo e tomará outros rumos. Compreendem-se as verdades de um discurso através de um trabalho arqueológico, em que se procura a evidência do porquê de tais verdades. Este pensamento integra a ética em Foucault, no que tange as relações do sujeito consigo mesmo e com a história. Na obra "Vigiar e Punir", Michel Foucault retrata que o ser humano está em constante

[26]Um fato entre outros, a ser estudado empiricamente, mas, ao mesmo tempo, proporcionando uma base privilegiada a todo conhecimento; 2) algo cercado pelo desconhecido, mas fonte potencial e universalmente lúcida do conhecimento (o cogito de Descartes); 3) um produto da história, mas também a fonte e o fundamento da mesma história (CARDOSO, 1999, p.8).

mudança, onde os valores as normas, as leis e costumes se alteram. (CARDOSO, 1999).

Jean Baudrillard em sua epistemologia contradiz o discurso sobre uma verdade pressuposta na comunicação e na cultura contemporânea. Baudrillard critica a visão consumista contemporânea, o cidadão que não faz parte da cultura do consumismo não é um verdadeiro cidadão da sociedade. Baudrillard baseou seu discurso ético contra a virtualidade de uma sociedade de aparência. Em que os meios de comunicação e as massas tiram a possibilidade de escolha e a personalidade real do indivíduo. Na sociedade do consumo busca-se uma personalização do indivíduo como modelo de autoafirmação no consumo pelo qual se culturaliza. (VAZ, 1988).

A Ressignificação da Educação dentro das Epistemologias Filosóficas Éticas

Considera-se que em todos os períodos filosóficos, a história constitui uma epistemologia de significados e ressignificados, ao reavivar uma memória, na compreensão e entendimento de si do mundo e das coisas que fazem referências éticas, e fundamentam a prática educativa[27]de ressignificação da educação (CASTILHO, 2004).

No período pré-socrático e clássico grego, o ideal da educação era a *Paidéia* e a *Aretê*, que retratavam uma prática educativa de melhoria contínua do ser humano em seus aspectos morais e éticos, na *pólis*, e na

[27] A prática educativa insere-se nos contextos em que surgem e se desenvolvem, expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas e interesses, muitas vezes, antagônicos. "Trata-se de uma dimensão da vida humana que se transforma historicamente, Acompanhando-se e articulando-se às transformações do modo como a humanidade produz sua existência. (MARQUES, 2016, p. 122).

busca de uma verdade como significado de vida, seja no cosmos, na *physis*[28], ou na metafísica.

No período medieval, o conhecimento e a ética são ressignificados a partir da teologia cristã. O conhecimento vem de Deus, através Dele, o ser humano encontra significado para uma vida virtuosa, o caminho certo. Este pensamento ressignificou a prática educativa medieval, o certo e o errado como um parâmetro de aprendizagem se referenciava na moral cristã, o certo agrada a Deus, o que é errado é contra os padrões de Deus.

Na idade moderna, o conhecimento e a ética são ressignificados a partir do racionalismo e o ceticismo. Apesar de epistemologias contrárias, em ambas o conhecimento e a ética ganham maior significado humano[29], ou seja, sem muita interferência teológica. Com isso, há uma emancipação e desenvolvimento na educação com o surgimento e fortalecimento das ciências sociais, humanas, naturais e exatas como áreas específicas do conhecimento, tais como, a sociologia, a pedagogia, a psicologia, a biologia, a matemática e outras que compõem os discursos éticos e epistemológicos: do Relativismo, do Subjetivismo, do Probabilismo, do Ficcionalismo, do Pragmatismo ou Utilitarismo, do Fenomenalismo e do Criticismo.

Na pós-modernidade, a influência e a crítica a modernidade ressignifica a educação, em que a ética é indispensável na prática educativa. Foucault em sua obra "Vigiar e Punir", procura entender as instituições de ensino e os sistemas de pensamento. Para Gallo (2006, pp. 20):

---

[28]Do grego pode ser traduzida por natureza, Refere-se também à realidade, não aquela pronta e acabada, mas a que se encontra em movimento e transformação, a que nasce e se desenvolve, o fundo eterno, perene, imortal e imperecível de onde tudo brota e para onde tudo retorna.

[29] Movimentos do humanismo e iluminismo enfatizam o antropocentrismo.

> "Foucault ajuda-nos a pensar a educação e a escola pelo menos em três dimensões: a construção do saber pedagógico na dimensão científica; as relações de poder no espaço escolar, permeado pelo disciplinamento e pelo controle; as relações do sujeito consigo mesmo, numa dimensão ética".

Por fim, Baudrillard (1995) critica o sistema capitalista como uma sociedade do consumo, em que os produtos e serviços que a pessoa consome dizem algo ao seu respeito. Ballvé (2000) e Linn (2006) utilizam Baudrillard para explicar o impacto do consumismo no espaço educacional como um reflexo do consumismo da sociedade em geral. Os autores afirmam que o consumismo gera impactos ambientais, desigualdades sociais, quadro clínicos, acumulação, narcisismo e egocentrismo. Fundamentados da teoria de Baudrillard, os autores afirmam que é de responsabilidade do espaço educacional desenvolver práticas educativas de reflexão ética sobre as consequências negativas do consumismo.

Referências

AGOSTINHO, S. **A cidade de Deus**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, .2000.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1971.

BALLVÉ, Flávia Dalcin. **A criança e a experiência do consumo:** um estudo etnográfico em uma escola do Rio de Janeiro, 2000. 95f. Dissertação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPEAD, 2000.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAZARIAN, J. **O problema da verdade**. 4. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1994.

BOFF, L. **Ética e moral**: a busca dos fundamentos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/89815308/Etica-e-moral-a-busca-dos-fundamentos> Acesso em: 26 de jul. de 2020

CARDOSO, F. **Epistemologia Pós-Moderna, Texto E Conhecimento:** a visão de um historiador. Diálogos, DHI/UEM, v. 3, n. 3: 1-28, 1999.

CASTILHO, M. A Ressignificação Da Docência: O Perfil Do Educador. **Revista da Faculdade de Educação** - Cáceres - MT - Ano II nº 2 / Jan-Jun 2004.

COLL, C, PALACIOS, J, MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e educação**. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORTINA, A.; MARTÍNEZ, E. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

GALLO, S. **As contribuições de Foucault à educação**. Edição 203 | 06 de Novembro de 2006.
Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/555-silvio-gallo. Acesso em 19 de jul. de 2020.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia**. Campinas: Papirus, 2012.

GUARINELLO, N. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. Tradução de João Vergílio Gallerani Cuter. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.(Coleção Os Pensadores).

JAEGER, W. **Paidéia:** a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (orgs.). Filosofia na escola pública. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LIBANEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educ. rev. Curitiba**, n. 17, p. 153-176, junho de 2001.

LINN, S. **Crianças do Consumo:** a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MACIEL, C. de O; CAMARGO, C. Lócus de controle, comportamento empreendedor e desempenho de pequenas empresas. RAM, **Rev. Adm. Mackenzie (Online)**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 168-188, abr. 2010 . Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712010000200008&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em 13 jul. 2020.

MARQUES, E. O Significado Histórico de Práticas Educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 21, n. 35, jul. /dez 2016.

MINORELLI, L. Por que usar um exemplo clássico? Breves reflexões sobre o ensino jurídico-penal a partir da Tábua de Carnéades. Porto Alegre. **Revista de Estudos Criminais**. 2019.

MONTAIGNE. **Ensaios**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

MOSER, P. K.; MULDER, D. H.; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento:** uma introdução temática. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

ROUSSELOT, P. **A teoria da inteligência segundo Tomás de Aquino**. Tradução de P. Meneses. São Paulo: Loyola, 1999. (Coleção Filosofia).

SANTOS, A. L. **Para uma Ética do como se. Contingência e Liberdade em Aristóteles e Kant**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/santos_ana_leonor_para_uma_etica_do_como_se.pdf>. Acesso em: 07 de jul. de 2020.

VAIHINGER, **A filosofia do como se**. Trad. Johannes Kretschmer. Chapecó: Argos, 2011.

VAZ, H. C. de L. **Escritos de filosofia II:** ética e cultura. São Paulo: Loyola, 1988.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ZILLES, U. **Teoria do conhecimento**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. (Coleção Filosofia, 21).

2.

Elementos Fundamentais no Desenvolvimento Cognitivo em Piaget e Steiner: diálogos e propostas

Maíra de Oliveira Martins
Rogério Melo de Sena Costa

Pensar a ressignificação da educação é ampliar os horizontes, tanto do ponto de vista teórico, em que a ciência e a pesquisa nos trazem novas perspectivas de ser humano e de mundo, quanto do ponto de vista prático, o qual aperfeiçoa as possibilidades de atuação do professor. O presente capítulo tem, justamente, este intuito: de fomentar uma visão educacional ampliada, pois, nele, trazemos um diálogo entre Piaget (1896/1980) e Steiner (1861/1925). De um lado, Piaget, em sua obra, nos apresenta uma teoria bem estruturada e consagrada em muitos campos de pesquisa, em especial na psicologia e na educação. Por outro lado, apresentamos a perspectiva na qual Steiner nos propõe um modo peculiar e especial de olhar o ser humano e sua educação. Esse trabalho é um ensaio de aproximá-los em pontos específicos de cada teoria. Tentamos dialogar entre as invariantes funcionais na construção do conhecimento de Piaget (1982), em especial a assimilação e acomodação, e as forças atuantes em todo o desenvolvimento do ser humano segundo Steiner (2012; 2017); são elas: o querer, o sentir e o pensar. Por fim, apresentamos uma experiência

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p39-62

didática para ilustrar o pensamento de Steiner, como proposta de uma ressignificação do olhar para a educação.

Perspectiva de Piaget sobre a Construção do Conhecimento

Os estudos de Piaget (1982), sobre como os comportamentos humanos tornam-se condutas inteligentes, abordaram a questão do desenvolvimento cognitivo relacionado ao desenvolvimento biológico do indivíduo. Para além dos aspectos biogenéticos de sua constituição, o sujeito desenvolve estruturas pelas quais adquire e expande sua inteligência, mas que dependem, necessariamente, da interação com o meio. No que se refere aos fatores biológicos, Piaget apresenta as "invariantes funcionais", as quais representam os processos que viabilizam a interação entre o sujeito e o meio, tornando-o um ser pensante, um ser capaz de compreender o mundo e modificá-lo.

As Invariantes Funcionais Adaptativas da Construção do Conhecimento

Como diz Piaget (1982, p. 15), "a inteligência é uma adaptação". Nesse sentido, para compreender como a inteligência se constitui, é necessário compreender os processos adaptativos nos quais está fundamentada. Durante a vida, desde a mais tenra idade, o indivíduo necessita de se adaptar ao meio e, assim, se estruturar para alcançar sua autonomia. Na descrição do mecanismo funcional do pensamento, Piaget (1982) destaca processos invariantes na adaptação do sujeito ao meio. A primeira invariante diz respeito à assimilação, em que o conteúdo externo é incorporado à estrutura do sujeito, que permite ingressar o "novo" ao "já conhecido", introduzindo gradativamente o universal às noções próprias,

com aumento de complexidade cognitiva. Tal assimilação inicia-se desde as primeiras formas de inteligência sensório-motoras até as mais elaboradas formas de juízos formais.

Por outro lado, a relação com o meio, geralmente, não é harmoniosa e solidária. Quase sempre o meio exterior exerce certa pressão no interior do sujeito. Assim, a medida em que ele acolhe os dados exteriores e os incorpora ao seu próprio ciclo, ocorre uma modificação em sua constituição para que se adapte à novidade surgida, acarretando a acomodação.

Portanto, para Piaget (1982), as invariantes funcionais adaptativas no desenvolvimento da inteligência são a assimilação e acomodação, construídas através das demandas do meio. A assimilação e a acomodação relacionam-se solidariamente diante da necessidade humana de compreender os vários aspectos que a realidade apresenta. Compreendemos que, a partir dessas invariantes adaptativas, o processo para construir o conhecimento é o mesmo desde as formas mais elementares e práticas da criança, até a formação das estruturas e de seu desenvolvimento cada vez mais completo, chegando às estruturas conscientes e reflexivas da inteligência.

Assimilação e Acomodação do Período Operatório Formal e a Questão da Afetividade

Já sabemos que os processos de assimilação e acomodação ocorrem de maneiras distintas durante a evolução mental da criança. As primeiras assimilações sensório-motoras correspondem mais a coordenações de ordem prática e atual, não levando em conta fatos além do campo perceptivo, ao passo que as acomodações são, por assim dizer, impressões

fiéis da experiência vivida. É a partir dessas coordenações entre a assimilação e acomodação que a criança desenvolve primeiro a representação, com o aparecimento da linguagem, resultando na inteligência conceitual, ou seja, lógica. Dessa forma, há uma evolução gradual da assimilação parcial e da acomodação "cópia" da experiência vivida, para uma assimilação total e uma acomodação estável e contínua das experiências vividas. Da assimilação incompleta a uma completamente reversível, do mesmo modo, de uma acomodação apenas atual a uma inteiramente generalizável, a criança perpassa um longo período, de aproximadamente sete anos. Somente a partir deste momento é possível à criança um pensamento lógico, ou seja, por operações reversíveis, a partir das representações mentais e coordenações de pontos de vista. Embora neste período ainda se considere um pensamento concreto, ou seja, não se utiliza proposições e hipóteses, a criança já adquiriu a operatoriedade do pensamento, portanto, já o desenrola nos sentidos reversíveis e atua segundo uma objetividade, superando o egocentrismo inicial.

Ao chegar no período da adolescência, já podemos mencionar um pensamento operatório com base em proposições e hipóteses. Segundo Piaget (1999), é mais precisamente por volta dos doze anos que o pensamento operatório destaca-se do real, libertando, assim, a reflexão para todo tipo de natureza. Destacar-se do real significa transportar as operações lógicas das manipulações concretas para um plano no qual se situam ideias, estas expressas por meio da linguagem, não precisando mais apoiar-se na percepção, ou na experiência, por exemplo. No plano assimilatório, a reflexão é uma representação a segundo nível de ações, ou seja, são mesmas as operações cognitivas, no entanto, a lógica é das "proposições", em contraponto à lógica das relações do período anterior.

Para o adolescente que descortinou as possibilidades na sua maneira de pensar o mundo, a assimilação começa por ser egocêntrica, característica de todo início de período no desenvolvimento mental. (PIAGET, 1999). Este egocentrismo juvenil manifesta-se pela crença na onipotência reflexiva e encontra, no elemento da realidade, a reconciliação entre seu pensamento e esta última, alcançando o equilíbrio entre sujeito e realidade. Tal equilíbrio se dá somente ao passo em que o pensamento do adolescente, por meio da reflexão, compreende que esta função psíquica está para interpretar e prever a experiência, superando o pensamento opositivo do qual o egocentrismo supõe.

Resta-nos, para concluir os pensamentos de Piaget (1999) sobre a construção do conhecimento, abordar, brevemente, a questão da afetividade na relação com o conhecimento. A afetividade tem grande relação com a socialização, uma vez que assegura uma reciprocidade, tanto do ponto de vista intelectual, quanto moral. Nesse sentido, a afetividade traduz-se em uma organização da vontade, proporcionando um aperfeiçoamento do "eu" do sujeito. É por volta dos sete anos que podemos considerar mais fortemente este elemento, pois, neste período, surgem novos sentimentos morais e novas operações intelectuais, graças à socialização. A vida afetiva, ao relacionar-se com a inteligência, proporciona ao sujeito elementos que necessitam regular-se internamente, para que este atue na realidade. Essa regulação encontra seu equilíbrio na vontade. A vontade consiste na essência afetiva das operações intelectuais. Dessa forma, a vontade não se trata de um ato intencional, nem um desejo, mas uma energética, a fim de regular e reforçar uma tendência do sujeito. Essa regulação consiste na reversibilidade de hierarquias de tendências do daquele, comparável, neste ponto, a uma operação lógica.

A vontade tende a se desenvolver solidariamente ao desenvolvimento intelectual. Sendo assim, a vontade, no período operatório formal, apresenta-se ao jovem de maneira a compor uma vida afetiva baseada na construção da personalidade e na inserção deste na sociedade adulta. Portanto, a personalidade do jovem diz respeito a uma formulação de uma espécie de "programa de vida" (PIAGET, 1999), atuando, simultaneamente, como disciplinador da vontade e instrumento da cooperação social.

Portanto, o processo invariável de adaptação (assimilação e acomodação), se vale para todos os níveis de conhecimento. A adaptação do jovem ganha um novo elemento que permite ao "eu" do sujeito se integrar à realidade de forma mais consciente: o elemento da vontade, na medida de uma coordenação mais elaborada, que hierarquiza e regula a atividade própria e a realidade. O equilíbrio dessa adaptação torna-se possível na medida em que essas coordenações externas e internas do jovem retornam à realidade com o trabalho efetivo, ou seja, um empreendimento concreto e definido. Encontramos, com Piaget (1982), as invariantes funcionais adaptativas atuantes no desenvolvimento cognitivo, e, com auxílio da vontade, resulta em uma solidariedade entre a inteligência e afetividade.

Perspectiva de Steiner sobre o Ser Humano e as Forças Atuantes no seu Desenvolvimento

Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo e educador austríaco, abre caminho para um outro ponto de vista em que pode ser observado o homem e o mundo. De acordo com ele, ser humano e universo constituem uma realidade única.

A partir de sua cosmovisão, Steiner busca compreender a constituição humana e universal nos seus aspectos suprassensíveis, ou seja, considera o ser humano um ser dotado de corpo, alma e espírito, com sua concepção própria. Também, observa o universo em correlação com o humano nestes mesmos aspectos: acredita que é compreendendo a evolução terrestre que podemos chegar à compreensão dos enigmas que atingem a entidade humana atual.

A perspectiva de Steiner ocupa-se com a realidade e a profundidade da vida. De acordo com o autor, assim como uma semente da planta contém todo o seu vir a ser (caule, folhas e frutos), o homem contém suas disposições de toda ordem para o seu próprio futuro. (STEINER, 2012). Portanto, a perspectiva steineriana busca a essência da vida humana. Na visão de Steiner, a criança, como um ser em desenvolvimento, contém, em sua natureza, aspectos ainda "ocultos" que devem ser considerados. O primeiro ponto de vista em que observamos a criança é o seu corpo físico, como o próprio nome indica, que está sujeito às leis físicas, compondo-se das substâncias e forças que regem o mundo chamado inorgânico. O segundo membro a ser considerado é o corpo etérico (ou corpo vital). Este membro confere ao corpo físico vida, forma, crescimento e reprodução; o corpo etérico faz parte do mundo chamado orgânico, portanto, animais e plantas também compartilham deste membro em sua entidade. O terceiro membro é chamado de corpo astral (ou corpo das sensações). Neste corpo está a capacidade de manifestar sensações de dor, prazer, instintos, paixões etc. "Um ser composto só dos corpos físico e etérico não possui essas manifestações psíquicas que poderíamos reunir sob o termo 'sensibilidade'" (STEINER, 1984/2012, p. 17). O quarto e último membro do homem é o "eu". Este membro o homem não compartilha com qualquer outro ser terrestre. A palavra "eu" já designa o seu profundo

significado sobre a natureza humana. Podemos dar qualquer nome a qualquer objeto e pessoa que está à nossa volta, mas dizemos "eu" somente a si mesmo. Por meio do "eu", entramos no âmago do ser humano; é através dele que é possível ter consciência da relação cósmica entre o homem e o Universo.

Steiner (2012) propõe-nos três grandes períodos de desenvolvimento da criança: em cada setênio, é necessário saber qual o tratamento dispensado às forças anímicas. No primeiro setênio, todo o esforço do corpo físico cria um fundamento da vontade sadia e vigorosa - essa vontade tem sua estrutura no corpo físico. Assim, dizemos que o primeiro setênio é do querer. Após a troca dos dentes, o corpo etérico desempenha um papel de tornar as formas do corpo sólidas e firmes por meio de impulsos que provêm das emoções e experiências que fazem a criança sentir seu lugar em relação ao mundo. Dessa forma, o segundo setênio é do sentir. A puberdade, então, anuncia o terceiro setênio, no qual as forças do pensar estruturam-se como vida interior, como conceitos abstratos. A partir de então, o jovem torna-se capaz de formar opinião sobre fatos da vida e da ciência. Finalmente, este é o setênio do pensar.

Querer, Sentir e Pensar no Desenvolvimento Cognitivo

De acordo com Steiner (2017), o ser humano, em geral, possui três grandes forças para atuação no mundo. Desde a mais tenra idade adquirimos essas forças, primeiramente, com três grandes aprendizados da infância: o *andar*, o *falar* e o *pensar*. Steiner considera que o andar deve ser observado de maneira multilateral; andar não se refere somente ao equilíbrio e articular as pernas e pés, mas, sobretudo, diferenciar as mãos e braços dos pés e pernas. "Ele usa suas pernas para colocar-se em equilíbrio,

para caminhar, enquanto os braços e as mãos são maravilhosos meios de expressão para sua alma e se tornam os portadores de seu trabalho no mundo" (STEINER, 2017, p. 12). Ainda na infância, o segundo grande aprendizado é o falar. O falar tem grande relação com o andar; o uso diferenciado das mãos e o equilíbrio alcançado através dos pés contribuem para expressar posteriormente o que se faz com os membros. Para Steiner (2017), a linguagem carrega em si um elemento anímico, as palavras contêm nuances de sentimento. Consequentemente, a partir da fala, a criança aprende o pensar.

Nesse sentido, podemos dizer que esses três primeiros grandes aprendizados da infância carregam em si três forças atuantes no homem. O aprender a andar demonstra uma intensa força do querer atuando na criança, de maneira tal que podemos ver o seu esforço para conseguir este ou aquele êxito. O aprender a falar, mesmo partindo da imitação, carrega em si os sentimentos e desejos provindos da criança. Enquanto o aprender a pensar demonstra o caráter humano contido em todos, o reconhecimento da palavra "eu", já desde aproximadamente três anos, apresenta-nos a atuação de um cognitivo em potencial. Portanto, essas três forças atuam em todo o desenvolvimento do ser humano e, embora haja predominância de uma destas em cada fase, são forças inerentes ao indivíduo, impulsionando-o ao aperfeiçoamento.

No primeiro setênio, por estar se apropriando de seu corpo físico, a criança desenvolve, predominantemente, o querer, na medida em que suas forças concentram-se na definição de seus traços fisionômicos e ajustamento e coordenação dos movimentos do corpo (STEINER, 2013). É a sua vontade que está atuando. Os "corpos" responsáveis pela consciência do sentir e do pensar ainda não estão maduros o suficiente para atuarem diante do meio externo. A criança aqui é inteiramente um órgão

sensório. Isso significa que tudo o que acontece ao redor, suscetível de percepção, a criança vivencia inteiramente, ou seja, observar algo, pegar, ouvir, é sentido pela criança de maneira a permear todo o seu corpo. “[...] tudo o que é feito perto da criança transforma-se, a partir de seu organismo, em espírito, alma e corpo” (STEINER, 2013, p. 19).

A partir das trocas dos dentes, no segundo setênio, uma outra força está em predominância, é a força do sentir. O corpo etérico é o responsável por este desenvolvimento, na medida do uso da memória, representação e imaginação. O sentir, neste período, diz respeito à vivência do ritmo, dia e noite, som e silêncio, movimento e inércia, o pulsar, sentido primeiramente no meio externo, se interiorizando gradativamente. “Enquanto anteriormente a criança atuava de maneira plástica em seu próprio corpo, agora ela começa a tornar-se um músico, um músico inconsciente, trabalhando em direção ao seu interior” (STEINER, 2019, p. 153). Isso significa que a criança sente a necessidade de viver tudo de maneira rítmica e compassada. No decorrer desse período, a criança começa por imitar os ritmos externos internamente. Depois, compreende os ritmos como elementos externos vindos a ela. Este período acompanha a criança que se torna um adolescente, promovendo, por isso, grandes transformações. Desse modo, as forças do sentir, marcadas pelas fantasias e imaginação, gradativamente vão se transformando em pensamentos abstratos. “Agora, por volta dos doze anos, ela começa a querer não somente viver no ritmo e no compasso, mas deixar a sensação de ritmo e compasso terminar em pensamentos abstratos [...]” (STEINER, 2019, p. 155). Portanto, podemos observar, solidariamente à força do sentir, a força do pensar se inserindo e se desenvolvendo para se manifestar plenamente no meio externo.

Já no terceiro setênio, encontramos os corpos físico e etérico já desenvolvidos, ou seja, as forças do querer (vontade) e do sentir já se encontram conscientes e atuantes no meio externo. Neste período estamos lidando com o adolescente, que já está em vias de fortalecer sua capacidade de pensamento e juízo. Este trabalho de interiorização do corpo físico, seguido de interiorização do sistema rítmico, culmina na interiorização por completo da organização humana. O jovem agora está totalmente inserido no mundo físico, resultando na capacidade de pensar e julgar sobre ele. Estas capacidades se traduzem em uma espécie de fantasia, de ideais, pois o desenvolvimento do corpo astral o torna livre, no espaço e tempo, a partir de seu ponto de vista interior. (STEINER, 2019).

> Até então, para ele a humanidade existia para ser imitada, para que ele pudesse estar sob sua autoridade. [...] Agora, após ele mesmo ter encontrado o caminho para a humanidade, após a humanidade não precisar mais atuar sobre ele como antes, agora surge em seu íntimo a sensibilidade, o sentimento em relação à condição humana em geral [...]. (STEINER, 2019, p. 233).

Com o desenvolvimento do corpo astral, o jovem é capaz de pensar o mundo. Neste período, as forças do pensar encontram-se atuantes em predominância. O intelecto é como um grande mediador, deve opinar somente quando outras forças anímicas, com as experiências e sentimentos, tiverem se formado e atuado. “O intelecto só deveria servir para captar e assimilar livremente o que o indivíduo viu e sentiu, sem que o juízo imaturo logo se apoderasse do assunto” (STEINER, 2012, p. 48).

A partir destes três grandes períodos do desenvolvimento, podemos observar as forças atuantes do querer, do sentir e do pensar. Em linhas

gerais, apresentamos os setênios em observância às suas respectivas forças atuantes. Embora elas atuem em predominância, cada uma em um setênio, são forças inerentes a todo o desenvolvimento do conhecimento, segundo Steiner, o que, de antemão, entendemos dialogar com as invariantes funcionais do conhecimento de Piaget (1982).

A Pedagogia Waldorf e uma Experiência de Ensino no Terceiro Setênio

Em linhas gerais, a Pedagogia Waldorf (PW), é considerada uma proposta alternativa em relação ao ensino tradicional. Criada por Rudolf Steiner em 1919, na Alemanha, a PW surge num contexto de caos social após a I Guerra Mundial (STEINER, 2007). Desde sua origem, a PW se difundiu pela Europa, Estados Unidos e, atualmente, existe em muitos países ao redor do mundo, nos cinco continentes, totalizando mais de mil escolas. No Brasil, a PW foi introduzida em 1956.

Algumas das principais características da PW, e que a distingue de outras propostas educacionais, são: consideração de uma dimensão espiritual à constituição do ser humano; teoria do desenvolvimento humano marcada por setênios (contemplando estágios de maturidade física, emocional e cognitiva); abordagem permeada pelas artes; currículo diversificado (que abarca trabalhos manuais, música, coral, astronomia, mineralogia, jardinagem, desenho geométrico, entre outras atividades); professor de classe no ensino fundamental (que acompanha a mesma turma do primeiro ao oitavo ano lecionando a maioria das matérias); ensino em *época* (período de imersão, de 3 a 4 semanas, na qual o professor leciona a mesma matéria na aula principal, a primeira aula diária e que dura cerca de 1,5 hora) (LANZ, 1979).

Fundamentada na perspectiva steineriana, a PW considera o ser humano, em seus aspectos cognitivo, sentimental e volitivo. É com base nessa concepção de sujeito que Steiner dá suas orientações a respeito da metodologia de ensino de ciências, presente em suas obras pedagógicas. Além disso, ele evidencia a importância de se fazer relações entre os diversos temas de estudo e a vida do ser humano; aponta que isso é necessário à formação dos jovens, para além do conteúdo/teoria em si ou de um mero experimento ilustrativo (STEINER, 2009). O ensino Waldorf de ciências é de cunho fenomenológico, influenciado pelo legado artístico e científico de Goethe e, grosso modo, metodologicamente segue um caminho que parte da experimentação/vivência em direção à conceitualização.

Um currículo Waldorf caracteriza-se por considerar a idade do ser humano em formação. Na educação básica segundo a PW, do 4º ano em diante – com maior ênfase a partir do 6º – até o 12º ano, as ciências naturais são ensinadas nas aulas principais, numa época. Quanto à biologia, especialmente, há uma grande ênfase ao estudo do ser humano, nos aspectos morfológico-anatômico e fisiológico.

A seguir, relataremos uma experiência didática ocorrida em uma escola Waldorf urbana, de uma cidade de grande porte no estado de Santa Catarina. Ela retrata o planejamento, currículo, métodos e recursos avaliativos utilizados por um professor de ciências/biologia que seguiu as orientações da PW, ao lecionar para uma turma de 21 alunos de nono ano do Ensino Fundamental (com idade por volta dos 14 anos, iniciando o terceiro setênio). Tal relato conta com os registros manuscritos feitos pelo referido professor em um caderno de planejamento e organização das aulas (entre de julho e agosto de 2011), caracterizando uma fonte documental.

Em termos de planejamento, o professor Waldorf buscou referências na literatura específica de orientação curricular e metodológica da PW, fazendo um levantamento dos temas sugeridos ao nono ano do ensino fundamental, bem como definindo a organização da estrutura de cada aula, no contexto do ensino em época.

Imagem 1 – Registros de planejamentos de aula (à esquerda: sobre o sistema de alavancas do braço; à direita: sobre a dentição humana)

Fonte: Caderno do professor Waldorf (manuscrito)

No caderno de planejamento do professor Waldorf (Imagem 1), é notável a estrutura recorrente para praticamente todos os dias letivos do período considerado, de: (I) um momento introdutório (em cerca de 15 min) com cumprimentos, declamação de um poema e harmonização do grupo por meio de uma atividade física/rítmica; (II) uma revisão da aula do dia anterior (em cerca 40 min), apelando para diferentes níveis do "pensar", desde perguntas mais objetivas, de causas diretas, até questionamentos mais abrangentes, sobre relações entre o objeto de conhecimento e a vida humana (remete a um "diálogo socrático", por conta das perguntas elaboradas pelo professor, estimulando o pensamento dos jovens); (III) uma atividade experimental de cunho fenomenológico (em cerca de 30 min), para apresentar um novo tema de estudo e, assim, sensibilizar os estudantes, apelando o seu "sentir"; (IV) um momento para o "fazer" (em cerca de 25 min), através do registro detalhado feito pelo estudante sobre a atividade experimental - uma espécie de relatório, incluindo desenhos, no caderno individual - e a correção da tarefa referente à aula do dia anterior.

Quanto às especificidades do terceiro setênio, nota-se a intencionalidade do professor Waldorf em promover situações didáticas que convidem os estudantes a perceber sobre o desenvolvimento do seu próprio corpo, justamente no período em sua estrutura física (ossos, músculos, dentes, pele etc.) estão em intensa mudança. Por exemplo, foi proposta uma atividade na qual os alunos tiraram suas medidas corporais e verificaram se estavam de acordo com a proporção áurea, assim como a que está presente na obra "Homem Vitruviano", de Leonardo Da Vinci. Eles perceberam que suas proporções diferiam daquela esperada, uma vez que estavam em fase de crescimento. Outros aspectos, como o uso de *piercing* e tatuagem na pele, suscitaram discussões pertinentes à realidade

dos jovens, demandando seu posicionamento. Tais posicionamentos solicitados dos jovens tiveram o objetivo de promover um exercício de olhar para si considerando o contexto (meio, mundo, sociedade), assim como um olhar para o mundo para compreender a si mesmo.

Através das atividades experimentais, o professor Waldorf oportunizou uma estimulação dos sentidos dos jovens, exigindo deles uma observação acurada do fenômeno e um rigoroso treinamento do pensamento, com o intuito de organizar junto com os alunos uma conclusão (construção conceitual). Esse método de ensino foi adotado por considerar a capacidade do jovem de formular hipóteses, de argumentar e de emitir julgamentos, já que apresenta as características inerentes ao terceiro setênio, marcado pelo "pensar". Para ilustrar essa dinâmica, reproduzimos aqui o registro referente à retrospectiva feita junto com os estudantes no último dia da época de ciências/biologia, na ocasião do fechamento da mesma (Quadro 1).

Quadro 1 – Registros referentes às conclusões elaboradas ao final da época Ciências/Biologia

- Sangue que "brota" no osso ("vida que surge da morte")
- A relação osso-músculo, que diminui a força, mas possibilita atuar no mundo com agilidade e a longo alcance
- Dentes do ser humano que guardam qualidades de diferentes mamíferos, expressando íntima relação com nossos hábitos alimentares, próprios de uma determinada época
- Sentidos químicos (paladar e olfato) que permeiam nossa vida desde o nascimento, evocando emoções e a memória de situações do passado, mas que não têm a capacidade dominar nossa consciência
- "O SER HUMANO GUARDA EM SI LINDOS ENIGMAS, E A BUSCA POR COMPREENDÊ-LOS PODE NOS AJUDAR A ESTABELECER RELAÇÕES COM O MUNDO PARA **TRANSFORMÁ-LO**!"

Fonte: Caderno do professor Waldorf (manuscrito)

Tendo em vista o exposto, tanto sobre a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, quanto sobre a teoria de desenvolvimento humano de Steiner, segue uma discussão, na tentativa de uma interlocução entre tais discursos, além de alguns apontamentos, com o intuito de contribuir para uma ressignificação da Educação.

Diálogos entre Piaget e Steiner para a Ressignificação da Educação

Piaget e Steiner nos apresentam propostas distintas nas suas bases, mas com pontos de diálogo no que diz respeito à criança e seu desenvolvimento. Piaget (1982) tem suas bases na biologia, enquanto Steiner as construiu a partir da teosofia vigente em sua época. No entanto, podemos dizer que há concordâncias entre eles. Alguns trabalhos já foram feitos a fim de aproximar estes autores. Andrade e Silva (2015), por exemplo, apresenta a perspectiva de Steiner sobre o desenvolvimento da criança e relaciona com os períodos do desenvolvimento em Piaget; observa que, em Steiner, é a partir do segundo setênio que a criança consegue raciocinar aproximando-se da lógica adulta, mas ainda necessita da manipulação concreta, solidariamente às ideias de Piaget, que postula um pensamento lógico somente a partir dos seis, sete anos; pensamento, este, operatório concreto, visto a necessidade de atuar ainda no mundo físico. Nesse sentido, anteriormente a este período não é possível à criança apresentar habilidades puramente mentais, em Steiner e Piaget. Steiner, inclusive, defende a ideia da alfabetização somente a partir dos sete anos, idade em que a criança já desenvolveu estruturas necessárias, que, segundo Andrade e Silva (2015), Piaget também defende, "[...] até seis/sete anos as crianças encontram-se no estágio pré operacional, não demonstrando possuir recursos cognitivos e/ou neurológicos para operações objetivas." (ANDRADE E SILVA, 2019, p. 109). Por fim, no que diz respeito às

características do terceiro setênio, ou seja, dos 14 a 21 anos, a autora também encontra pontos em concordância entre esses autores. Ambos referem-se à adolescência como o momento de trabalhar com conceitos abstratos, pois o jovem já possui a capacidade de pensar, de acordo com Steiner, e operar formalmente, de acordo com Piaget (ANDRADE E SILVA, 2019). Desta forma, embora de maneira sucinta, a autora apresenta as relações existentes entre esses dois autores no que diz respeito aos períodos de evolução da criança.

Outro trabalho importante que aborda o aspecto do desenvolvimento moral entre Steiner e Piaget é Flory e Guglielmo (2019) discorrem sobre a perspectiva moral entre esses autores e suas implicações para a Educação. As autoras, primeiramente, ressaltam a questão da aproximação das teorias sobre o desenvolvimento da criança, ambas consideram o desenvolvimento em fases, e este desenvolvimento depende da relação com o meio externo. "Nesse sentido podemos dizer que ambos são interacionistas e atribuem valor às experiências do indivíduo como ponto de partida para a construção do conhecimento, de si, do outro e do mundo" (FLORY e GUGLIELMO, 2019, p. 80). No que se refere à moral, as autoras observaram a similaridade das perspectivas no fato de ambas darem importância fundamental para que a criança experiencie relações de respeito para consigo e com outros, como forma de interagir e de se desenvolver de maneira saudável. Ainda, ressaltam as ideias dos autores com relação à conduta do professor, no sentido de que suas ações devam ser compatíveis com o discurso, de maneira a oferecer a qualidade ética e moral de que as crianças precisam desenvolver. As autoras atentam no fato de haver poucas pesquisas relacionando Piaget e Steiner, destacam o trabalho de Stoltz (*apud* FLORY e GUGLIELMO, 2019), que aproximou Steiner e Piaget no que tange ao processo de transformação de

si mesmo. De acordo com esta, o objetivo da educação em Piaget é a autonomia moral e intelectual; já o objetivo da proposta de Steiner é o desenvolvimento do individualismo ético. "O avanço parece envolver a necessidade de entendimento do sujeito integral de Steiner, sem desconsiderar a necessidade de desenvolvimento da racionalidade a partir de Piaget" (STOLTZ, *et al.*, 2014, p. 230-231 *apud* FLORY e GUGLIELMO, 2019, p. 83).

Diante das teorias de Piaget e Steiner e de um relato de experiência didática fundamentada na PW, propomos outros pontos de diálogo entre eles. A partir de pontos de vista diferentes, esses pensadores concordam em alguns aspectos fundamentais sobre a criança, algo que se torna rico para a educação. Apresentamos, então, uma interlocução teórica entre as "invariantes funcionais" para o desenvolvimento da criança tanto em Piaget quanto em Steiner. Em Piaget (1982), as invariantes funcionais de adaptação (assimilação e acomodação) permitem a construção do conhecimento, desde o nível biológico, a partir de ações práticas, até formas mais complexas da inteligência, em nível abstrato. Considerando essas invariantes, de modo geral, todo sujeito se organiza e se adapta ao meio ambiente. A inteligência se utiliza dessas invariantes e modifica o meio, gerando novas formas de organização e adaptação. Observando este ponto em Piaget, podemos considerar em Steiner três "invariantes", no sentido de que a relação com o conhecimento, com o mundo, se dá a partir de impulsos provenientes do indivíduo para o querer, sentir e pensar. Embora em cada fase do desenvolvimento prevaleça um desses três impulsos, o indivíduo precisa de todos eles para atuar no mundo de maneira adequada/equilibrada. Para Steiner, a educação está para desenvolver essas forças. Não podemos falar de um desenvolvimento na perspectiva steineriana sem mencionar essas três forças, em todas as épocas

da vida. Portanto, encontramos mais um ponto de diálogo entre Piaget e Steiner, visto que o desenvolvimento cognitivo, para ambos, não se dá de qualquer maneira, tampouco de maneiras variáveis dependo da fase ou meio em que a criança vive.

Também abordamos, ainda que brevemente, a questão da afetividade em Piaget, sobretudo a vontade, pois esta é uma força central para Steiner. Para Steiner (2012; 2017), o querer constitui uma força necessária de atuação no mundo, ou seja, é uma força inerente ao desenvolvimento, que, inclusive, influencia as fases posteriores do desenvolvimento. Todo o trabalho de formação do corpo físico no primeiro setênio, em Steiner (2012), depende da força volitiva, atuando de maneira a construir formas do corpo e do cérebro, que será um fundamento para se solidificar na próxima fase. Diferentemente de Piaget (1982), pois, para este, a vontade não é uma invariante funcional, não atua de modo a criar uma estrutura cognitiva, apenas um complemento no desenvolvimento da inteligência. A vontade é, de modo bem geral, a "força de vontade", que auxilia o indivíduo a hierarquizar suas tendências em virtude de deveres, aprendizado etc. Por isso, segundo Piaget, é por volta dos sete anos que a vontade se torna esta reguladora, pois, no período egocêntrico, não há entendimento das normas, enquanto a partir dessa idade a criança já inicia um entendimento sobre elas, com a ajuda da socialização. De acordo com Souza (2011), a vida afetiva e a vida intelectual são sempre adaptações interdependentes; embora de naturezas diferentes, a afetividade, expressa na vontade, se relaciona com elementos estruturais, cognitivos, em toda conduta individual. "Assim sendo, afetividade e inteligência seriam polos indissociáveis na conduta, mas possuem papéis diferentes, caminhando juntas, conferindo às ações a dupla caracterização estrutural e energética" (SOUZA, 2011, p. 253). Flory e

Guglielmo (2019) também observam a ideia piagetiana de, nos comportamentos humanos, existir um aspecto cognitivo e outro afetivo, logo, as motivações humanas para ação só poderiam ser encontradas nas esferas da afetividade.

Desse modo, podemos considerar que a vontade para Piaget (1982) seja um elemento importante, essencial, talvez, na construção do sujeito. Do ponto de vista cognitivo, a vontade, como força, atua a regular e hierarquizar elementos de maneira a operar sobre tendências, valores, conferindo, então, um papel muito importante na construção do sujeito, em concordância parcial com Steiner, que, por ser uma força formadora e estruturadora do indivíduo, possui vital importância.

No que diz respeito à experiência didática apresentada, observamos a PW com grandes diferenças ao ensino tradicional. Justamente pelo olhar dado ao ser humano, especialmente à sua dimensão espiritual, opta por um currículo que favoreça a formação do educando para além das dimensões físicas. O papel das artes também é particular na PW, constituindo uma forma fundamental de expressão humana no desenvolvimento da criança. Quanto ao ensino de ciências/biologia, a experiência didática Waldorf nos apresentou um método de ensino, o ensino em épocas, em que se propõe um período de intensa dedicação, tanto do professor como dos alunos, no qual atuam a tríade pensar-sentir-querer em prol do desenvolvimento humano. Nessa experiência, os jovens do terceiro setênio já estavam aperfeiçoando, de acordo com a PW, as faculdades do pensar, uma vez que desenvolviam seu corpo astral para atuar no meio externo. Por isso, as aulas principais envolveram necessariamente as dimensões do querer, sentir e pensar, em momentos distintos da aula. Ao promover o relembrar, refletir, questionar sobre o objeto de conhecimento, desde o nível contextual/factual e ampliando até o nível humano/social, o professor

estimula a atuação do pensar no jovem. Ao passo que, contemplar um fenômeno ou expressão artística e perceber as sensações advindas diz respeito à atuação do sentir, resultando, então, no fazer, na vontade para colocar em prática, para atuar no mundo com maior consciência, a partir das impressões e reflexões vivenciadas. Ao término do período de ensino, esses ritmos entre querer, sentir e pensar resultam na possibilidade e construção de julgamento, bem como na conceitualização do tema estudado, vide as conclusões elaboradas com os alunos Waldorf do terceiro setênio sobre a época de ciências/biologia.

Dessa forma, o período de assimilar e compreender a realidade do adolescente é semelhante em Piaget e Steiner, visto que ambos consideram a maneira do jovem de pensar partindo do mundo, da prática, transcendendo os conteúdos em nível abstrato; algo que proporciona ao jovem a capacidade de se relacionar com o mundo, e consigo próprio, de modo cada vez mais amplo, permitindo interpretar e modificar conscientemente o meio que o cerca. Piaget (1999) observa esse período de "grandes reflexões" do jovem como sendo benéfico à sua formação, e que culmina no desenvolvimento saudável quando este tem a possibilidade de atuar no mundo. Outrossim, a PW busca justamente instrumentalizar o jovem para que se insira totalmente no mundo, como um ser humano verdadeiramente atuante.

Apresentamos neste capítulo uma proposta de aproximação entre duas teorias que consideram aspectos fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente. Ao considerar invariantes funcionais no desenvolvimento cognitivo, estamos focando aspectos fundamentais na estrutura humana que devem ser observados de maneira correta, a fim de obtermos êxito no papel de educadores. Tanto Steiner (2012) quanto Piaget (1982) defendem esta ideia, e observá-las na

prática, a título de complementaridade, nos proporciona uma visão correta sobre a criança e seu desenvolvimento. A proposta Waldorf, nesse sentido, oferece-nos uma possibilidade de ampliar a perspectiva sobre a criança, uma vez que ultrapassa apenas o desenvolvimento físico e cognitivo desta, mas compreende-a como um ser que sente e possui vontade. Portanto, a prática pedagógica orientada a partir das ideias de Steiner pode inspirar uma ressignificação da Educação, através de uma concepção ampliada de ser humano - abrangendo as forças do querer, sentir e pensar - e uma proposta distinta de ensino, refletindo sensibilidade e atuação consciente no mundo. Ressaltamos, desta forma, que a prática pedagógica pode ser aperfeiçoada se levar em conta a perspectiva de Steiner, sem perder o diálogo com as ideias de Piaget. Uma autoeducação e um esforço da vontade constitui a essência da ressignificação da Educação, pois como já disse Stoltz (*apud* FLORY E GUGLIELMO, 2019) só há avanço se passarmos a considerar novos elementos no desenvolvimento do ser humano, sem desconsiderar a capacidade racional a qual já nos foi conquistada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE E SILVA, D. A. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. Editora UFPR, 2015.

FLORY, E.; GUGLIELMO, M. F. Piaget e Steiner: perspectivas sobre o desenvolvimento moral. *In*: BACH JÚNIOR, J. (org.). **A educação Waldorf no século XXI**. Curitiba: Lohengrin, 2019.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Summus, 1979.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

______. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre a Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. **Psicologia:** teoria e pesquisa, abr/jun, v. 27 n. 2, pp. 249-254, 2011.

STEINER. **A arte da educação**. O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007. 159 p. 1 v.

______. **Reconhecimento do ser humano e realização do ensino**. GA 302. São Paulo: Antroposófica: FEWB, 2009. 183 p.

______. **A educação da criança**: segundo a Ciência Espiritual. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

______. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: FEWB, 2013.

______. **Os três aprendizados da primeira infância e a configuração do destino**. São Paulo: Antroposófica, 2017.

______. **O desenvolvimento saudável do ser humano**: uma introdução à pedagogia e à didática antroposóficas. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: FEWB, 2019.

3.

LINGUAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO MORAL

Ana Cláudia Saladini

A preocupação com a organização do pensamento infantil nas aulas de Educação Física, sobretudo as questões relacionadas ao desenvolvimento moral, vem sendo nosso objeto de investigação há algum tempo. Trata-se de uma temática bastante atual e polêmica tendo em vista os inúmeros problemas que as escolas e professores têm enfrentado, sobretudo no que diz respeito ao papel da família e da escola e às inúmeras situações de conflitos interpessoais que acontecem diariamente no cenário escolar, originárias da relação professor-professor ou professor-aluno. Para compreendermos o desenvolvimento moral infantil, atualmente temos nos dedicado a investigar a relação entre a práxis docente e essa temática. Esta pesquisa aqui apresentada é uma das produções de nosso projeto de pesquisa "Procedimentos de ensino nas aulas de Educação Física: relação com o desenvolvimento moral dos estudantes" que teve como objetivo geral estabelecer relações entre o propósito da educação escolarizada, a disciplina de Educação Física e o desenvolvimento da moralidade dos estudantes.

Temos ampliado nosso horizonte nas discussões sobre a Educação Física e o real compromisso com a formação do sujeito autônomo, muito embora apenas essa disciplina não garanta isso na escola. É necessário que

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p63-84

todos os atores do cenário escolar estejam envolvidos com essa preocupação e dediquem-se a contribuir efetivamente para que nossas crianças possam desenvolver-se com vistas a uma sociedade mais justa.

Para este trabalho elegemos como objetivo refletir sobre a relação entre a linguagem do professor de Educação Física que prevalece em suas aulas e a relação com o desenvolvimento moral de seus alunos. Fundamentados em uma perspectiva construtivista, elaboramos esta pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2003) que foi organizada em três momentos. Inicialmente tivemos a preocupação de apresentar a disciplina de Educação Física como espaço para o desenvolvimento moral, tomando a escola como uma instituição social que tem como uma de suas principais tarefas a formação de sujeitos autônomos para uma sociedade mais solidária. Sendo assim, a disciplina de Educação Física também deverá ocupar-se desse propósito. Ao superar uma concepção simplificada do movimento humano (SERGIO, 1996), oferece aos nossos alunos situações de ensino e aprendizagem que os auxiliem a construir e compreender sua motricidade, sendo a moralidade uma de suas expressões. Posteriormente, para caracterizar as relações sociais que influenciam no desenvolvimento moral, recorremos ao trabalho de Piaget (1994) sobre o desenvolvimento moral e outros autores como La Taille (1992, 2009); Vinha (2000, 2003); Vinha e Tognetta (2007), entre outros. Finalmente, como um dos elementos que compõem o ambiente sócio moral, destacamos dois tipos de linguagem que prevalecem na práxis docente: Linguagem Valorativa e Linguagem Descritiva. Após o estudo dos autores e obras selecionadas para esta pesquisa, os resultados encontrados indicam que a Linguagem Descritiva é a mais adequada para a relação entre professor-aluno, pois permite a descentração e a autorregulação pelo sujeito de sua ação. Embora essa temática não seja especificidade da

Educação Física, esta disciplina também deverá contribuir para o processo de formação de pessoas autônomas que aprendam a viver relações mais justas, respeitosas e solidárias.

Educação Física na Escola e Desenvolvimento Moral

Historicamente as aulas de Educação Física caracterizaram-se como espaços com o objetivo de preparar os alunos para o chão de fábrica, para o campo de batalha ou para as quadras. Priorizava-se uma preocupação em explicar o movimento realizado pelo ser humano, considerando exclusivamente os conhecimentos das Ciências Biológicas. Essa concepção predominou nos séculos XIX e XX, sendo guiada pelo dualismo corpo e mente. Nesta perspectiva o movimento humano era ensinado, aprendido e avaliado em suas dimensões biológica e mecânica, considerando como referencial a padronização dos movimentos.

No século XX, a partir da década de 80, o pensamento do filósofo português Manuel Sérgio, vem exercendo influência sobre parte dos professores de Educação Física no Brasil. Preocupações com o objeto de estudo e como se dá a prática científica da Educação Física levaram o autor a propor um corte epistemológico mediante a mudança do paradigma que sustentava essa área até então: o paradigma cartesiano. Ao reconhecer como ultrapassado este pensamento que explicava o ser humano na dualidade corpo e mente, propôs a Ciência da Motricidade Humana, tendo esta como objeto de estudo o movimento intencional que promove a transcendência do ser humano, que se manifesta na dança, ginástica, esporte, jogo, ergonomia, educação especial, reabilitação. (SÉRGIO, 1996).

A preocupação do autor foi propor uma Educação Física (tratada por ele como Educação Motora), que ultrapasse a mera atividade prática e que influencia as nossas escolas e professores. Trata-se do fazer e, além disso, compreender o que está sendo feito para um saber ser do sujeito, pois que somos sujeitos inacabados. Nesta perspectiva, o movimento humano é entendido como a expressão da motricidade (e esta mediadora no processo de conhecer), refutando qualquer explicação simplista fundamentada apenas na dimensão física, como havia predominado até então no pensamento cartesiano. Ao reivindicar abordagens epistemológicas, sugere que o movimento humano é o espaço de integração entre processos automáticos, sensoriais, adaptativos ou cognitivos – compreender é de fundamental importância para explicar nossos processos cognitivos.

SÉRGIO (1996) propõe um olhar sobre o ser humano numa perspectiva sistêmica, apresentando-o como um ser incompleto, aberto ao mundo, aos outros e à transcendência, procurando encontrar e produzir o que, na complexidade, lhe permite unidade e realização.

Transparece, na motricidade, um constante movimento evolutivo do ser humano em superar e superar-se, construir e construir-se; este movimento expressa a transcendência do homem, ou seja, a possibilidade de se mover no mundo dá ao ser humano, na convivência com os demais, a condição de superar-se, de evoluir, viver sua condição de projeto, pois nunca estamos acabados e encerrados em nossa existência. Sempre incompletos, sempre inacabados, sempre por fazer, por ser, por aprender a ser.

A sala de aula e os outros espaços da escola são entendidos como lugares para a convivência, oportunidade de conhecer a si e ao outro, muito embora esse olhar dependa das concepções que os professores têm a

respeito das relações dos alunos que acontecem no cotidiano escolar. Não basta estarmos no mesmo espaço para convivermos, para nos relacionarmos com o(s) outro(s). É preciso refletirmos sobre qual convivência desejamos para nossas crianças e outros atores da escola. É preciso, entre tantas tarefas, (re)pensarmos a respeito de nossas concepções de (des)ordem, (in)disciplina, ética, moral e o próprio conceito de aula. Redimensionar a aula, garantindo às crianças o tempo e o espaço para apropriarem-se do mundo, construindo-se e construindo nas interações com o outro. A convivência com o outro pressupõe a necessidade de regras que regulem essas relações sociais estabelecidas.

É com esse olhar que autores como Freire (1991; 1992); Palma (2001); Saladini (2006); Pereira (2007); Palma et al (2008) e Fogaça Jr (2009), reforçam o argumento de que esta disciplina deverá ocupar-se em estudar o movimento culturalmente construído e concretizado em sua manifestação no jogo, dança, ginástica, esporte e lutas. Ao abordar e refletir sobre os conteúdos da motricidade humana, a Educação Física deverá considerar a convivência entre os alunos para tematizar questões relacionadas ao desenvolvimento moral, buscando colaborar com a construção de um pensamento crítico pelos nossos estudantes para uma sociedade mais justa.

Para isso destaca-se a urgência dos professores, em destaque aqui os de Educação Física, conhecerem o processo de organização do desenvolvimento moral para garantirem a possibilidade de elaborar procedimentos de ensino mais assertivos que possam efetivamente contribuir para a formação de estudantes moralmente autônomos. Assim, a escola, bem como a disciplina de Educação Física poderão atender ao compromisso junto à sociedade de auxiliar na educação de seus integrantes.

Desenvolvimento Moral:
Relações Sociais e Ambiente Sócio Moral

Atualmente, a nossa sociedade é cada vez mais solicitada a conviver com o outro, com as diferenças, sejam elas quais forem. Na escola não poderia ser diferente disso. Cotidianamente professores, gestores, pais e alunos deparam-se com situações que revelam as diferentes formas de ser/pensar de cada um. A dificuldade que temos em lidar com isso pode fazer com que tais diferenças revelem situações conflituosas.

A sala de aula e os outros espaços da escola são entendidos como lugares para a convivência, pois oferecem, na convivência diária, a oportunidade do estudante conhecer a si e ao outro. Potencializa-se no encontro consigo e com o(s) outro(s) a transcendência humana, pois que somos incompletos e inacabados, ou seja, somos projetos em direção ao futuro. Cotidianamente professores, gestores, pais e alunos deparam-se com situações que revelam as diferentes formas de ser/pensar de cada um. A dificuldade que temos em lidar com isso pode fazer com que tais diferenças revelem situações conflituosas no ambiente escolar.

Para De Vries e Zan (1998), "o ambiente escolar mais desejável é aquele que promove, em termos ótimos, o desenvolvimento da criança – social, moral, afetivo e intelectual." (p.13).

Como agente de humanização e de formação autônoma dos sujeitos, a escola deve manter relações diretas com a família (e esta com a escola), realizando um trabalho conjunto. São vários os fatores que interferem nessa relação (cultura da escola e da família, por exemplo) e, muito embora estas instituições apresentem funções e responsabilidades que lhe são específicas e distintas, quando almejamos uma formação integral e autônoma de nossas crianças, torna-se indispensável que ambas

se articulem nesse processo. Sabemos que esta tarefa tem encontrado obstáculos de ambos os lados.

Compreender o processo do desenvolvimento moral dos estudantes nos permite atuar para uma convivência ética. Para Piaget (1968), o desenvolvimento moral estrutura-se tendo em vista três tendências sucessivas e progressivas, as quais organizam-se de acordo com uma lógica interna que lhes é própria, de forma que uma depende das estruturas construídas na anterior e é, ao mesmo tempo, alicerce para a outra qualitativamente mais elaborada. Não se trata de algo aleatório, pois há uma relação de interdependência entre elas.

O autor nos mostra que a anomia é o primeiro momento da organização moral de uma criança, caracterizada pela ausência total de regras, uma vez que ela não adentrou no mundo da moral, ficando as regras confundidas aos hábitos de condutas como comer, dormir e tomar banho, entre outros.

À medida que a criança se lança nas relações interindividuais, esta ausência da noção de regras entra em declínio simultaneamente ao nascimento de um interesse, ainda superficial, das regras que regulam as relações sociais. Na heteronomia o sujeito não consegue compreender pontos de vistas distintos e divergentes dos seus e possui um sentimento de obrigatoriedade em respeitar a regra que emana das pessoas que representam a autoridade (respeito unilateral). Portanto, acaba por submeter-se ao juízo do adulto, o qual faz e dita o que é certo, justo e bom, regulando assim a ação da criança. Logo, adentra no mundo moral com a consciência do dever emanado pelo adulto. La Taille (1992; p. 62), afirma que ”Vale dizer que ela respeita as regras impostas porque respeita quem as impôs”.

Piaget (1932, 1994), afirma haver dois tipos de relações sociais: as de coação e as de cooperação. Prevalecem nesta tendência as relações de coação, ou seja, as relações interindividuais são assimétricas, pois um dos polos impõe a forma de pensar, fundamentado em seus critérios e “verdades”. “Em uma palavra, é uma relação onde não existe reciprocidade.” (LA TAILLE, 1992; p.58).

Podemos pensar sobre a heteronomia sob dois aspectos complementares: um é o seu caráter limitador e o outro é justamente a necessidade de ultrapassá-lo, ou seja, ser vencido pelo próprio sujeito. Quando as relações sociais priorizam a coerção e o respeito unilateral, a conquista de uma moral autônoma fica limitada. No segundo aspecto essa mesma limitação é o que impulsiona para o pensamento autônomo. É pelas mãos de quem representa a autoridade inicial e na tensão entre o mundo do sujeito e mundo do outro que a criança adentra no mundo da moral, ou seja, a heteronomia é a porta de entrada para uma condição autônoma e emancipada de sujeito.

A autonomia caracteriza-se pelas relações de cooperação, fundamentadas em relações socais nas quais predomina o respeito mútuo. O sujeito conhece as regras e as compreende a partir de uma descentração, pois existe a possibilidade de exercitar diferentes pontos de vista e superar esta obediência pautada na coerção (heteronomia). Suas ações passam então a ser baseadas na reciprocidade. Quando há auto regulação, a obediência às regras não é mais dada a partir do olhar de um adulto, mas de si mesmo.

Para Piaget, a autonomia é autogoverno e tem por base as relações sociais de cooperação. Para La Taille (1992, p.61), enquanto na coação o sujeito age para “fazer igual ao outro”, na cooperação,

> [...] o critério é outro: é o da reciprocidade, [...] coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro [...] O equilíbrio social não se dá mais, portanto, pela padronização dos comportamentos, mas sim pela coordenação das diferenças existentes. (LA TAILLE, 1992, p. 61).

O desenvolvimento moral infantil dependerá da qualidade das relações sociais que experimentarem, inicialmente na família e posterior e concomitantemente na escola. Estes ambientes poderão estar organizados predominantemente de duas maneiras: autocrática e democrática. (VINHA, 2003).

O ambiente denominado autocrático é caracterizado pelo "bom comportamento" dos alunos a partir de um controle externo. Vinha e Tognetta (2006, p.47), afirmam que "Para manter a obediência, conseguir o silêncio e o bom comportamento, os professores valem-se de ameaças e sanções expiatórias".

Nestes ambientes os alunos respeitam as regras por imposição e/ou por medo de futuras punições. Eles raramente participam do processo de construção das regras e desconhecem as reais finalidades delas, a não ser a punição caso alguma seja quebrada e/ou violada. Tornam-se sujeitos passivos e agem com o objetivo de evitar a punição. Rebeldia, conformismo irrefletido e dissimulação são três possíveis efeitos para ambientes que se organizam tendo em vista o autoritarismo do adulto (PIAGET, 1994). Neste ambiente prevalece a moral heterônoma, a criança é regida por atitudes externas e age com medo de punições. Assim "uma postura autoritária pode ser eficiente na instalação da moral heterônoma, mas não oferece condições para preparar a criança para a superação da heteronomia em direção à autonomia." (VINHA e TOGNETTA, 2006.

p.5). Quanto a linguagem utilizada pelo professor, prevalece a valorativa, ou seja, provoca sentimentos de medo e humilhação para a criança.

Em contrapartida, em um ambiente democrático os alunos fazem parte do processo de construção e elaboração das regras e relacionam-se a partir da reciprocidade, convivendo com diferentes pontos de vista. A obediência é fruto da compreensão e não do medo. Tognetta e Vinha (2007, p.123), nos mostram que "[...] O professor ou o representante faz o papel de interlocutor, apresentando o problema ou solicitando que o aluno o faça, e procura intervir com questões que levem as crianças a reflexão e até a elaboração da regra quando necessário".

Prevalece neste caso, a linguagem descritiva, pois auxilia o aluno a compreender a si e aos outros, bem como a ação executada por cada um.

Para que as crianças possam compreender as regras como um regulador de nossa convivência, devemos priorizar a relação entre as próprias crianças. Quando o ensino é centralizado no professor há um comprometimento para o desenvolvimento moral infantil.

Quando o professor prioriza as relações entre as próprias crianças, de acordo com De Vries e Zan (1998), isto,

> [...] pode influenciar a qualidade das interações das crianças de várias maneiras, inclusive oferecendo atividades que engendram a necessidade e o desejo de interagir pelas crianças e o apoio ativo à cooperação e negociação entre os alunos. (DE VRIES E ZAN, 1998, p. 32).

O professor, por meio de suas estratégias de ensino, deve mobilizar cada criança partindo do comportamento heterônomo objetivando um caminho que vise a autonomia, incentivando as relações de cooperação

entre as crianças. La Taille (1992, p.59), argumenta que "Somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista alheio. No que tange à moral, da cooperação derivam o respeito mútuo e a autonomia".

Quando priorizamos a democratização das relações sociais, os limites devem ser elaborados e decididos a partir das reais necessidades enfrentadas pelo grupo. Comumente observamos que é o professor quem decide se a criança pode ou não beber água, pode ou não ir ao banheiro. A criança precisa compreender as suas reais necessidades e o adulto, dependendo de como conduz esta relação, poderá ajudá-la (ou não) a construir a autorregulação.

A respeito da dificuldade que as crianças têm em cumprirem as regras, a explicação pode estar, talvez, na dificuldade de compreender a real necessidade das mesmas. Seu comportamento pode confundir-se com indisciplina, pois como não as compreende, não as reconhece e acabam por rompê-las provocando algo indesejado na sala de aula que precisará ser "enfrentado" pelo professor. Porém, estes atos de (in)disciplina podem ser decorrentes de "uma práxis pedagógica inerte, de uma atitude (autoritária ou permissiva) ou ainda, relacionados à ausência de uma boa dinâmica na classe (crianças muito tempo sentadas, esperando, sem fazer)" (VINHA e TOGNETTA. 2006. p, 53). Desta forma, é necessário que o professor esteja em constante reflexão sobre sua práxis docente e a qualidade do ambiente sócio moral oferecido para a aprendizagem.

Defender a autonomia como objetivo da educação implica na ação de uma escola que construa um ambiente propício para que a criança experiencie situações que a levem a refletir, construir e reconstruir seus valores morais, situações de respeito mútuo, de justiça, de cooperação, de

tomada de decisões, de assumir responsabilidades de resolução de problemas, para que, aos poucos, a criança vá autodisciplinando-se, regulando seu próprio comportamento, compreendendo as consequências de seus atos e não simplesmente obedecendo exteriormente.

A maneira como estes ambientes são organizados (autocrático e democrático) influenciam diretamente no desenvolvimento dos indivíduos inseridos no meio escolar. A caracterização desses ambientes se dá a partir de vários fatores, entre eles a linguagem que prevalece nas relações estabelecidas entre aluno-professor e aluno-aluno. É importante analisarmos as implicações que o tipo de linguagem predominante tem para o desenvolvimento moral de nossas crianças; esse será o assunto de nosso próximo item.

Linguagem e Ação Docente nas Aulas de Educação Física

Entendendo a linguagem como um dos elementos que caracterizam o ambiente sócio moral e concretiza a comunicação na relação professor-aluno e aluno-aluno, cumpre-nos a tarefa de explicar a sua função, tendo em vista o desenvolvimento moral dos nossos alunos.

Ginott (1973, p.57), argumenta que a maneira como o professor se comunica com a criança revela os sentimentos que ele tem a respeito dela. É preciso destacar que as crianças têm elevada consideração por aquilo que os adultos (neste caso os professores) lhes dizem.

> O que mais conta na comunicação professor-criança é a qualidade do processo. A criança tem direito a mensagens sadias vindas de um adulto. A maneira de conversar dos pais e dos professores ensina à criança como os outros se sentem a respeito dela. As afirmativas dos

> professores afetam a estima de si próprias e a noção do próprio valor pessoal. Em larga escala, a linguagem determina o destino delas. (GINOTT, 1973, p.57),

É importante reconhecermos o alcance do tipo de linguagem que o professor emprega na relação com as crianças, pois que esta não é inofensiva podendo afetar a vida das crianças para melhor ou para pior.

Ainda que a ação do professor esteja justificada pela boa intenção em colaborar para o desenvolvimento do sujeito, esta é insuficiente. É imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre os aspectos psicológicos da educação e que atue a partir do ponto de vista da criança para compreender as razões pelas quais ela age de determinada forma.

A respeito da qualidade da linguagem que predomina na relação pedagógica e caracteriza o ambiente sócio moral de uma sala de aula, Vinha (2000) descreveu que a linguagem pode ser valorativa ou descritiva.

No ambiente escolar frequentemente observamos cenas nas quais os professores decidem pelas crianças o que fazer, a forma e o momento de fazer. É comum ouvirmos: "eu mandei você fazer isso agora?", "o que vocês estão fazendo nos brinquedos? Ainda não é hora. Eu não deixei!"; "hoje vocês estão impossíveis"; "você me ouviu mandar pegar o livro? Eu ainda não autorizei!". Essas e outras frases ilustram situações baseadas na linguagem valorativa, pois o professor (ou outra autoridade, como os pais, por exemplo) tecem comentários e emitem suas opiniões a respeito da personalidade ou capacidade da criança.

Especificamente nas aulas de Educação Física é comum ouvirmos professores que utilizam expressões como "você é lerdo", "parece um pato para correr", para descreverem as ações de alguns alunos que, ao se

aventurarem em alguma situação (jogo de bola queimada, por exemplo) não logram êxito em suas ações e terminam “queimados”.

Situações como as descritas nos dois parágrafos anteriores fazem com que a criança tenha uma baixa apreciação de si mesmo. A criança sente-se inadequada, humilhada, envergonhada e desvalorizada e isso impede que ela organize qualquer esforço para mudar seu comportamento. Então, à medida que estas mensagens potencializam essa dificuldade, há uma maior probabilidade que tais comportamentos repitam-se no cotidiano escolar. Ginott (1973) argumentou que,

> Um aluno lento não se cura com sarcasmo. Processos mentais não se curam com zombaria. O ridículo engendra o ódio e chama a vingança. Em momentos difíceis, o primeiro papel do professor é ajudar. (GINOTT, 1973, p. 42)

A linguagem inadequada por vários anos na vida de uma criança (muitas vezes reforçada pela forma como os pais se comunicam em casa), pode trazer consequências para a vida desse sujeito, especialmente no que diz respeito à construção de sua autoimagem. Esta criança pequena ainda não tem como defender-se do abuso da autoridade do adulto e, por conta do egocentrismo presente na vida infantil, a criança é levada a acreditar nas crenças que o adulto tem sobre ela. Portanto, se o adulto acredita nas incapacidades e desajeitamentos dessa criança, é muito provável que isso aconteça. Não há razão para que ela faça diferente, uma vez que ela já decepcionou aqueles a quem desejava conquistar. Não há mais nada a perder; não lhe sobram razões que justifiquem esforçar-se.

> Se o adulto geralmente agride a criança, ela aprende a resolver seus problemas com agressões. Quando ele se vale de gritos, ameaças, ou palavrões, ela se utilizará dessas mesmas condutas [...] Se o objetivo é a mudança de comportamento, a crítica não é o caminho adequado. Ao invés de censurar-lhe, afirmando que ela não sabe comportar-se, afirmar de maneira descritiva o que o incomoda e sugerir objetivamente o que a criança precisa melhorar, dizendo o que é esperado que ela faça. (VINHA, 2000; p. 283)

Em outras palavras, se uma criança é constantemente desvalorizada pelo adulto, dificilmente ela se sentirá merecedora de valor; não se aprende a respeitar, sendo constantemente desrespeitada; dificilmente será autoconfiante se frequentemente passa situações vexatórias de fracasso.

Quando o professor descreve o problema enfrentado entre pares ou pela turma (linguagem descritiva), a criança poderá compreender o ocorrido; o professor não pode oferecer as soluções prontas, não pode decidir pelas crianças. Cada vez que o professor demonstra respeito pelos sentimentos e oferece oportunidades de escolha ou para resolver um problema, aumenta a autoconfiança dos estudantes.

O mesmo ocorre com o elogio. O uso de expressões amplas, genéricas e extravagantes como “Lindo(a)!”, “Que maravilhoso(a)!”, “Sua resposta foi espetacular”, pouco ajudam no desenvolvimento do estudante, ainda que o professor tenha boas intenções. Um elogio, a depender de como é feito, poderá vir acompanhado de sentimentos de pressão e de desejo de corresponder a expectativa que o outro (adulto) tem a seu respeito ou ainda a criança poderá regular suas ações para agradar ao adulto. Para Ginott (1975, p.88):

> O elogio consiste em duas partes: o que você diz à criança e o que ela diz de volta a si mesma. Nossas palavras devem especificar o que gostamos e o ue apreciamos relativamente aos seus esforços, ajuda, trabalho, realizações. A criança, então, tira conclusões sobre si mesma. Quando nossas afirmativas descrevem os fatos e os sentimentos realística e apreciativamente, as conclusões da criança sobre si mesma são positivas e produtivas. (GINOTT, 1975, p. 88)

Nas aulas de Educação Física é comum o professor enfrentar dificuldades com o barulho, frequentemente provocado pela euforia infantil. Valeria convidá-las a refletirem sobre formas mais adequadas de organização da turma para que possamos aproveitar o tempo de aula, refletir sobre as consequências das inúmeras vezes que o professor fica aguardando que estejam em silêncio para poderem ouvi-lo (os aluo não fazem todas as atividades que o professor planejou, por exemplo). A solução não é automática, pois as crianças precisam entender o papel de cada um para a organização de um ambiente mais adequado para que todos possam participar da aula e aprender. A questão central é que todos sintam-se responsáveis pela aula. Diante disso e ao elogiar a turma que tinha dificuldade com o barulho, o professor poderia dizer: observo que hoje vocês conseguiram administrar melhor o nosso tempo de aula... vocês auxiliaram com o transporte do material e também estiveram mais atentos com a nossa organização na quadra para fazer as atividades, bem como fizeram silêncio para que pudéssemos ouvir as minhas perguntas e as respostas dos colegas. Conseguimos cumprir as nossas atividades da aula. Na semana que vem poderemos iniciar um novo conteúdo sobre os jogos tradicionais.

Além disso, é preciso que as crianças vejam coerência entre o que professor fala, faz e exige das crianças; ele não pode exigir silêncio como forma de respeito, gritando com os alunos.

A convivência na escola deve primar por um ambiente sócio moral cooperativo, no qual predomine a linguagem descritiva e que favoreça o desenvolvimento da autonomia. As escolas/aulas de Educação Física também são espaços para a ressignificação das relações sociais tendo como base a sociedade que almejamos para além de nossas aulas e dos muros da escola. É por esta escola que devemos nos guiar.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar a relação entre a linguagem predominante na ação docente e o desenvolvimento moral dos alunos nas aulas de Educação Física. Esta disciplina (assim como as outras que compõem a matriz curricular) fundamenta-se na dimensão sistêmica e original do ser humano e, em sua especificidade, estuda o movimento culturalmente construído em suas manifestações como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e as lutas. Tem como tarefa fundamental criar situações de ensino e de aprendizagem que contribuam para que os estudantes construam e compreendam sua motricidade, sendo a moralidade uma de suas dimensões.

Temos ampliado nosso horizonte nas discussões sobre a Educação Física e o real compromisso com a formação do sujeito autônomo, mas é necessário que todos os atores do cenário escolar estejam envolvidos com essa preocupação e se dediquem efetivamente para que nossas crianças possam se desenvolver com vistas a uma sociedade mais justa.

Ainda que o desenvolvimento moral não seja um conteúdo exclusivo da disciplina de Educação Física, o professor deverá integrá-lo com os conteúdos das suas aulas, aproveitando as situações motivadas pela convivência, como oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento moral. O conjunto de conhecimentos tratados por esta disciplina como o jogo/brincadeira, ginástica, dança, lutas e esportes potencializam discussões sobre regras, valores, afetividade, conflitos, entre outros.

Ao refletirmos sobre o ambiente sócio moral de nossas escolas/salas de aula, precisamos reconhecer a necessidade da escola e dos professores criarem espaços de ressignificação das relações sociais, construirmos formas mais adequadas de convivermos que auxiliem as nossas crianças a pensarem/viverem relações mais respeitosas e justas. A linguagem deve ser uma estratégia para auxiliar tanto o professor quanto o aluno a tomar consciência de si e das relações que estabelecem. Investir em uma linguagem adequada favorece que nos relacionemos de maneira mais respeitosa e justa, contribuindo para o desenvolvimento moral.

Ainda que na família a criança experimente relações sociais nas quais predomine a linguagem valorativa, a escola e os professores podem inaugurar outra forma de se relacionar e se comunicar com a criança. Isso, infelizmente, não muda o tipo de relação social que predomina na vida da criança fora da escola, mas mostra à ela outras possibilidades.

De acordo com o que apresentamos neste texto, a linguagem mais adequada para contribuir com o desenvolvimento de nossas crianças é a linguagem descritiva, pois permite a descentração e a autorregulação pelo próprio sujeito da ação. Quando o professor descreve para a criança suas ações, isto poderá auxilia-la a compreender o que está ocorrendo, sendo a ela possibilitada a oportunidade de chegar à sua própria conclusão. Neste tipo de linguagem o professor observa a situação partindo do lugar da

criança (o sujeito da ação) e descreve o que ocorreu, ajudando-a na construção de futuras ações/decisões com segurança e confiança. Assim, gradativamente, a criança poderá compreender o que ocorreu, a sua responsabilidade diante dos fatos e as consequências de suas ações.

Se a escola e cada disciplina planeja anualmente as suas ações para garantir o ensino e a aprendizagem dos conteúdos que lhe são específicos, é necessário planejar a nossa convivência, refletir sobre as relações sociais que temos vivido e as que verdadeiramente desejamos. Neste processo todos os integrantes do cenário escolar devem estar envolvidos e terem conhecimento dos objetivos pretendidos.

Tratar dessas questões não é perder tempo, mas investir na qualidade do ambiente que oferecemos para que nossas crianças se desenvolvam, é investir em um processo de ressignificação de nossos espaços e priorizar a democratização dessas relações, contribuindo com uma sociedade mais respeitosa e justa.

Logo, não seria exagero afirmar que, tanto na formação inicial de docentes quanto no percurso de formação continuada, o debate acerca da necessária e urgente formação moral e ética a ser realizada na (e pela) escola se faz presente, convidando todos os envolvidos na educação formal a repensar/considerar esta temática sob diversos aspectos. É fundamental ao trabalho docente (em destaque o de Educação Física) o conhecimento acerca de como se dá o processo de organização da moralidade do estudante e as implicações que a linguagem que empregamos apresenta para este processo. Ambientes nos quais prevaleçam elementos da autocracia reforçam o comportamento heterônomo ao passo que, ambientes mais democráticos apresentam mais oportunidades para que a criança se organize de forma autônoma diante da sociedade. É preciso

pensarmos nas implicações que estes tipos de linguagem anunciam também para a formação do próprio professor.

Referências

DEVRIES, R. e ZAN, B. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOGAÇA JR, O. M. **A Formação da Força Corporal na Criança:** contribuições para a Educação Física. Marília: UNESP, 2009. (tese de doutorado)

FREIRE, J. B. **De corpo e alma:** o discurso da motricidade humana. São Paulo: Summus, 1991.

_______. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

GINOTT, H. Comunicação Congruente. *In*: **O professor e a criança**. Rio de janeiro, Block Edições, 1973, p. 55-83.

_____________. Elogio: Uma nova atitude. **Pais e jovens**. Rio de Rio de janeiro, Block Edições, 1975.

LA TAILLE, Y *et al.* **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas e discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5ed. São Paulo: Atlas, 2003).

PALMA, A. P. T. V. **A educação física e o construtivismo:** a busca de um caminho na formação continuada de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PALMA, A. P. T. V. *et al*. (orgs.). **Educação Física e a organização curricular** – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. Londrina: EDUEL, 2008.

PEREIRA, A. M. **Motricidade Humana:** a complexidade e a práxis educativa. 2006. 382 p. Tese de Doutoramento em Ciências da Motricidade Humana - Universidade da Beira Interior, Covilhã - Portugal, 2007.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994 (Originalmente publicada em 1932).

PIAGET, J. e INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

SALADINI, A. C. **A Educação Física e a tomada de consciência da ação motora da criança**. Marília: UNESP, 2006. (tese de doutorado).

SÉRGIO, M. **Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VINHA, T. P. e TOGNETTA, L. R. P. **Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas**. Revista Educação Unisinos, v. 10, nº1, 2006.

TOGNETTA, L. R. P. e VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

4.

Educando o Aluno na Sua Totalidade

Susan Andrews

Com tantas calamidades assolando o mundo todo - pessoais, sociais, econômicas, ambientais - mais do que nunca, precisamos de uma nova consciência, uma nova sabedoria para enfrentar esses desafios mundiais. Precisamos criar novos sistemas baseados em valores que cultivem cooperação, empatia e tolerância... valores que inspirem um senso de responsabilidade coletiva. Devemos desenvolver uma sociedade imbuída dos valores perenes e universalmente aceitos – generosidade, altruísmo e justiça.

E no coração dessas mudanças necessárias deve estar a educação.

Mas essa reforma não deve se limitar apenas aos sistemas e às metodologias sobre como ensinar um aluno. Deve também adotar uma compreensão integral do ser humano a ser educado. O filósofo Krishnamurti enfatizou,

> Embora exista um significado maior e mais amplo na vida, qual é o valor de nossa educação se nunca a descobrirmos? Podemos ser altamente educados, mas se estivermos sem profunda integração de pensamento e sentimento, nossas vidas serão incompletas, contraditórias e dilaceradas com muitos medos; e enquanto a educação não cultivar uma visão integrada da vida, ela terá muito pouco significado. (KRISHNAMURTI, 1953, p. 4)

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p85-100

Em nossa atual civilização dividimos a vida em tantos departamentos que a educação tem muito pouco significado, exceto no aprendizado de uma técnica ou profissão específica. Em vez de despertar a inteligência integrada do indivíduo, a educação o encoraja a se conformar com um padrão e, por conta disso, dificulta sua compreensão de si mesmo como um processo total.

Educação não é meramente adquirir conhecimento, reunir e correlacionar fatos; é ver o significado da vida como um todo. "Sem uma compreensão integrada da vida, nossos problemas individuais e coletivos somente se aprofundarão e se estenderão" (JAMES, 2001, p. 8).

Para inspirar esses profundos valores nos indivíduos, precisamos começar a educar a criança, ou o estudante, na sua totalidade como ser humano.

Um passo positivo nessa direção é a abordagem do aprendizado socioemocional, que está se espalhando por todo o Brasil e pelo mundo, para ajudar os alunos a entenderem e gerenciarem suas emoções, estabelecer e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos salutares e tomar decisões responsáveis. Mas esse movimento deve se basear na neurociência, em um entendimento científico do cérebro e da mente humana. Como William James ensinou em sua palestra aos professores de Massachusetts, EUA, que foi incorporada ao seu livro *Psychology: The Briefer Course*, a grande façanha da educação é tornar nosso sistema nervoso nosso aliado em vez de nosso inimigo (KRISHNAMURTI, 1953).

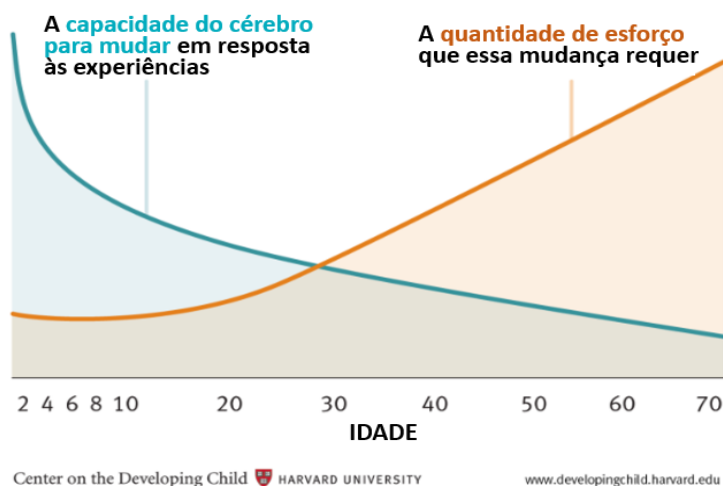
Devemos ajudar o aluno a desenvolver o autocontrole emocional e a empatia, não somente para sua própria saúde física e mental, mas para

que ele possa espalhar a paz na sociedade. Mais do que nunca precisamos de uma educação para o controle emocional e a compaixão.

Neurociência e Educação

Nas últimas décadas a neurociência desvendou muitos segredos sobre o cérebro e sua relação com o autocontrole e as motivações humanas. A arquitetura do nosso cérebro é composta por bilhões de conexões neuronais, que são estabelecidas especialmente durante os primeiros anos de vida, e que formam uma base forte ou fraca para as conexões que se formam posteriormente. Embora os genes forneçam o modelo para a formação desses circuitos cerebrais, estes são reforçados pelo uso repetido.

A neuroplasticidade do cérebro – sua capacidade de mudar em resposta às experiências da vida – é maior durante a infância e a adolescência, e diminui rapidamente com a idade, como mostra o gráfico a seguir do Centro de Desenvolvimento da Criança da Universidade de:

Figura 1 – Neuroplasticidade e capacidade de mudança de acordo com a idade. Tradução da autora.

Fonte: https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture/#neuron-footnote

As capacidades cognitivas, emocionais e sociais estão inextricavelmente entrelaçadas ao longo da vida. O cérebro é um órgão altamente integrado e suas múltiplas funções operam em coordenação entre si. O bem-estar emocional e a competência social fornecem uma base sólida para habilidades cognitivas emergentes e, juntos, são “os tijolos e a argamassa" da arquitetura do cérebro. De acordo com os pesquisadores de Harvard:

> O estresse tóxico enfraquece a arquitetura do cérebro em desenvolvimento, o que pode levar a problemas ao longo da vida no aprendizado, comportamento e na saúde física e mental. Experienciar o estresse é uma parte importante do desenvolvimento saudável: a ativação da resposta ao estresse produz uma ampla gama de reações

fisiológicas que preparam o corpo para lidar com ameaças" (tradução nossa)

No entanto, quando essas respostas permanecem ativadas em altos níveis por períodos significativos, sem relações de apoio para ajudar a acalmá-las, ocorre um estresse tóxico. Isso pode prejudicar o desenvolvimento das conexões neurais, especialmente nas áreas do cérebro dedicadas a habilidades de ordem superior para promover uma maior inteligência.

O Que é o Estresse Tóxico?

Quando nos sentimos ameaçados, nossos corpos ativam a renomada reação de "lutar ou fugir", que aumenta nossa frequência cardíaca, pressão arterial e a secreção dos hormônios do estresse, como o cortisol, para lutar ou fugir pela sobrevivência. Breves períodos de estresse – por exemplo, uma briga na escola ou uma mudança de casa, são considerados "eustresse", ou estresse positivo, uma parte normal e essencial do nosso processo de desenvolvimento. Uma resposta ao estresse mais longa, porém, ainda tolerável, ativa os sistemas de alerta do corpo em maior grau, devido a dificuldades mais graves e duradouras, como, por exemplo, a perda de um ente querido, um desastre natural ou uma lesão limitadora.

A resposta ao estresse tóxico pode ocorrer quando uma criança experimenta adversidades fortes, frequentes e/ou prolongadas – como abuso físico ou emocional, negligência crônica, abuso de substâncias pelos pais ou doença mental, exposição à violência e/ou encargos acumulados pelas dificuldades econômicas da família – sem apoio adequado dos

adultos. De acordo com o Centro de Desenvolvimento da Criança da Universidade de Harvard:

> Esse tipo de ativação prolongada dos sistemas de resposta ao estresse pode interromper o desenvolvimento da arquitetura cerebral e de outros sistemas orgânicos, aumentando assim o risco de doenças relacionadas ao estresse, e o comprometimento cognitivo, até a fase adulta" (tradução nossa)

Quando a resposta ao estresse tóxico ocorre continuamente, ou é desencadeada por várias fontes, ela pode ter um impacto cumulativo na saúde física e mental de um indivíduo - por toda a vida. Quanto mais experiências adversas na infância, maior a probabilidade de atrasos no desenvolvimento e de problemas posteriores de saúde, incluindo doenças cardíacas, diabetes, abuso de substâncias e depressão.

Gerenciando o Estresse Tóxico: resposta de relaxamento e a meditação

Mas, como podemos então aprender a lidar com o estresse tóxico – e ensinar nossos alunos a também lidarem com o mesmo?

Décadas atrás, o Dr. Herbert Benson, cardiologista da Universidade de Harvard, investigou a relação entre a resposta fisiológica ao estresse, a mente e a saúde. Ele se interessou pela reação ao estresse quando inadvertidamente ativo, o que hoje é conhecido como "hipertensão do jaleco branco": quando seus pacientes viam seu jaleco branco e seus instrumentos, ficavam ansiosos e seus batimentos cardíacos e pressão arterial aumentavam em resposta. Benson descobriu que os

praticantes do que chamou de "Resposta de Relaxamento" – uma forma simples e universal de meditação – ativam o sistema nervoso parassimpático – nosso sistema de “desestressar” – e experimentam dramáticas mudanças fisiológicas como: diminuição do metabolismo, da frequência cardíaca, pressão arterial, frequência respiratória e das ondas cerebrais.

A Resposta de Relaxamento é considerada a contraparte da resposta de estresse emergencial, e é caracterizada por alterações agudas e crônicas consistentes com a diminuição da atividade do sistema nervoso simpático. O resultado é o alívio dos sintomas associados a uma vasta gama de condições, incluindo hipertensão (DUSEK, J.A. *et al.*, 2008; ASTIN, J.A. *et al*, 2002.; YEUNG, A. *et al.*, 2014; SCHERRER, D.E.; ARAÚJO, W. 2016.; HEGDE, S.V. *et al.*, 2011), artrite reumatoide (ASTIN, J.A. *et al.*, 2002), depressão (YEUNG, A. *et al.*, 2014; SCHERRER, A.W., 2016), diabetes (HEGDE, S.V. *et al.*, 2011), insônia (JACOBS, G.D. *et al.*,1993), infertilidade (DOMAR, A.D. *et al.*,1990), ansiedade (NAKAO, M. *et al.*, 2011; BENSON, H. *et al.*,1978) e até envelhecimento (GALVIN, J.A. *et al.*, 2016; ALEXANDER, C.N. *et al.*,1989).

Mesmo quando os indivíduos são expostos a experiências adversas na infância, que geralmente resultam em trauma associado ao aumento da morbidade e mortalidade na fase adulta, estudos demonstram que a prática de meditação e a Resposta de Relaxamento promove melhoramentos mentais, comportamentais e físicos. Essas práticas mitigam os efeitos negativos do estresse e dos traumas relacionados a essas exposições adversas durante a infância, e reduz a possibilidade de uma saúde debilitada na idade adulta.

Explosão de Interesse e Pesquisa

Nos últimos anos houve uma explosão de interesse e pesquisas sobre meditação e yoga – denominadas "práticas contemplativas" – para promover a saúde e o desempenho acadêmico dos alunos, permitindo-lhes desenvolver resiliência nas adversidades e prevenir o uso de substâncias psicoativas, bem como violência e obesidade.

- As intervenções de meditação têm demonstrado que podem reduzir a depressão, a ansiedade e os sintomas relacionados ao trauma, melhorando a habilidade de lidar com desafios e elevando a qualidade de vida. (ORTIZ, R. e SIBINGA, E., 2017; BLACK, D.S. *et al.*, 2008)
- Estudos demonstraram que a meditação melhorou o funcionamento cardiovascular de adolescentes afro-americanos com pressão alta em comparação com os participantes do grupo de controle (que haviam recebido um programa de educação em saúde), e resultou em taxas reduzidas de absenteísmo, suspensão, hostilidade e infrações escolares. (BURKE, C. A., 2009).
- A prática de meditação por jovens com problemas acadêmicos, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e dificuldades de aprendizagem melhorou os resultados quanto a: atenção, problemas comportamentais, ansiedade e desempenho acadêmico (MENDELSON, T. *et al.*, 2010).
- Programas baseados em posturas de yoga, técnicas de respiração e meditação guiada foram projetados para reduzir problemas socioemocionais e comportamentais em uma população urbana carente. Alunos dos quartos e quintos anos iniciais (do ensino fundamental) que receberam esse programa quatro vezes

semanalmente durante 12 semanas relataram reduções nas respostas involuntárias ao estresse, nos pensamentos ruminativos e no descontrole emocional. (NOGGLE, J. e KHALSA, S. B. S., 2010)

- Alunos do ensino médio de escolas rurais que praticaram um semestre de yoga e meditação apresentaram benefícios significativos à saúde mental em comparação ao grupo de controle que praticava o currículo regular de educação física. Os alunos do grupo de controle mostraram menos resiliência e mais tensão, bem como mais ansiedade, afeto negativo, raiva, fadiga e confusão mental, enquanto os participantes do yoga e meditação mantiveram a linha basal ou então melhoraram essas medidas. O estudo demonstrou a viabilidade e aceitabilidade de programas de yoga nas escolas (BRODERICK, P. C. e METZ, S., 2009).
- Um programa de meditação de 10 aulas para alunos do quarto ao sétimo ano mostrou, em comparação com os grupos controle, melhorias autorrelatadas em otimismo, afeto positivo, atenção e competência socioemocional. As meninas do ensino médio que receberam um programa de meditação e respiração profunda de seis aulas mostraram diminuições significativas no afeto negativo e aumentos na calma, relaxamento e autoaceitação. (SCHONERT-REICHL, K. e LAWLOR, M. S., 2010).

Pesquisadores da Universidade Estadual da Pensilvânia, EUA, que revisaram vários estudos científicos, sugeriram a necessidade de mais estudos experimentais bem projetados, e concluíram que as intervenções de meditação e yoga,

> podem ser um método viável e eficaz para promover resiliência em populações universais de crianças e jovens, bem como no tratamento de desordens em populações clínicas... Essas intervenções contemplativas representam uma oportunidade para cultivar hábitos positivos da mente e do corpo, e promover a saúde e o bem-estar de crianças e jovens em nossas escolas. (GREENBERG, M. e HARRIS, A.R., 2011)

Transformando o Aluno e a Escola

Para cultivar esses hábitos positivos de mente e corpo, o Instituto Visão Futuro desenvolveu o Programa TransformaEscola para Educação Fundamental, com simples exercícios de Biopsicologia, a Ciência Mente-Corpo. Essas técnicas de respiração, exercícios de yoga, relaxamento profundo e meditação harmonizam as secreções das glândulas endócrinas, melhorando a concentração e equilibrando as emoções. Combinadas com a respiração diafragmática e pausas meditativas para autoconhecimento e tranquilidade interna, essas práticas estimulam o sistema nervoso parassimpático (a Resposta de Relaxamento) e reduzem a produção de cortisol, um dos hormônios associados ao estresse e à agressividade.

A práticas dessas técnicas transformam a fisiologia das crianças não apenas para melhorar sua saúde física e mental, mas também para facilitar uma mudança emocional mais profunda – que em última instância transformam para melhor a atmosfera na sala de aula.

Um dos projetos com esse programa foi realizado em 2011 em uma escola estadual da capital de São Paulo, na sala do 5º ano, que tinha a fama de ser uma das turmas mais problemáticas na escola. Nessa sala o ventilador estava sempre quebrado porque as crianças insistiam em jogar objetos nele, e os professores não queriam lecionar nela, pois, os alunos

eram muito difíceis de controlar. Após os dois meses de encontros semanais do Programa TransformaEscola, a administração da escola entrevistou as crianças e recebeu os seguintes depoimentos:

- "Muita coisa mudou em mim. Quando aprendi a fazer a respiração, diminuiu minha raiva. Em casa também...e assim vai ser para o resto da vida." *(José)*

- "Estou mais calma, mais leve e relaxada. Me sinto tão bem... Quando fico brava, a respiração ajuda. Agora, estou mais legal com todos, não irrito ninguém, estou mais simpática." *(Ana Claudia)*

- "Antes eu era mais bravo, caçoava dos outros. Já não brigo tanto com meu irmão. Com o projeto, entendi que não é só brigar, tem que sentar e conversar. Até minha mãe notou e disse que ando mais calma." *(Isabela)*

- "Mudei o comportamento e agora me controlo bastante. Eu era um pouco briguento e agora me controlo. Respiro fundo e passa a vontade de brigar." *(Weverton)*

- "Fiquei mais simpático, aprendi o que é empatia, aprendi a relaxar quando fico bravo." *(Vitor Manoel)*

- "A turma está mais calma. Antes, era a sala mais briguenta e bagunceira da escola, e agora há menos briga. As pessoas estão mais amigas." (Jefferson)

- "Antes os professores não queriam dar aula na nossa sala. A professora de Inglês faltava toda 5ª feira para não dar aula pra nós, e agora ela vem." *(Gleici)*

No final do projeto, as crianças organizaram uma festa para os instrutores do Instituto Visão Futuro, e cerimoniosamente apresentaram a seguinte carta, que elas mesmas escreveram:

> Muito obrigada(o) por tudo que vocês fizeram por nós... pela ajuda com a turma inteira. Nós mudamos. Claro que às vezes temos umas recaídas (infelizmente), algumas pessoas às vezes são mais difíceis que outras, mas, nós estamos tentando! Bia, Susan, Kleber e Célia
>
> Garantimos que sentiremos muitas saudades de vocês e que nós vamos levar esses ensinamentos conosco pela vida toda. Vocês foram a melhor coisa que já aconteceu à 5ª B.
>
> Nós os amamos muito!!!
>
> Sentiremos saudades!!!
>
> Bjos
>
> 5ª série B
>
> Juramos que vamos melhorar!!!

Maria Montessori ensinou que a educação tradicional negligencia as necessidades mais básicas da criança – que ela descreveu em sua obra *A Criança* como "as exigências de seu espírito e da sua alma. O ser humano que vive dentro da criança permanece sufocado no seu interior." (MONTESSORI, M. 1936). Através de uma nova educação humanística, firmemente baseada na neurociência, podemos libertar o espírito e a alma que vivem dentro de todos nós, e inspirar a juventude – com suas mentes tranquilas e suas emoções equilibradas – a perceber o significado da vida, e construir um novo mundo.

Referências

ALEXANDER, C.N.; LANGER, E.J.; NEWMAN, R.I.; CHANDLER, H.M.; DAVIES, J.L. **Transcendental meditation, mindfulness, and longevity:** an experimental study with the elderly. Journal of personality and social psychology ;57: 950–964. 1989

ASTIN, J.A.; BECKNER. W.; SOEKEN, K.; HOCHBERG, M.C.; BERMAN, B. **Psychological interventions for rheumatoid arthritis:** a meta-analysis of randomized controlled trials**.** Arthritis and rheumatism; 47: 291–302. 2002

BENSON, H.; FRANKEL, F.H.; APFEL, R.; DANIELS, M.D.; SCHNIEWIND, H.E. **Treatment of anxiety:** a comparison of the usefulness of self-hypnosis and a meditational relaxation technique. An overview. Psychotherapy and psychosomatics; 30: 229–242. 1978.

BLACK, D. S.; MILAM, J.; SUSSMAN, S**. Sitting-meditation interventions among youth:** a review of treatment efficacy. Pediatrics; 124, 532–541. 2008.

BRODERICK, P. C.; METZ, S. **Learning to BREATHE:** a pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. Advances in School Mental Health Promotion, 2, 35–46. 2009.

BURKE, C. A. **Mindfulness-based approaches with children and adolescents:** a preliminary review of current research in an emergent field. Journal of Child and Family Studies; 19, 133–144. 2009.

HARVARD UNIVERSITY**. Brain Architecture**. Disponível em: https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture/#neuron-footnote >. Acesso em: 26 de jul 2020.

DOMAR, A.D.; SEIBEL, M.M.; BENSON, H. **The Mind-Body program for infertility:** a new behavioral treatment approach for women with infertility. Fertility and Sterility, the American Fertility Society. February; Vol. 53, No.2. 1990.

DUSEK, J.A.; HIBBERD, P.L.; BUCZYNSKI, B.; CHANG, B.H.; DUSEK, K.C. **Stress management versus lifestyle modification on systolic hypertension and medication elimination:** a randomized trial. Journal of alternative and complementary medicine 14: 129–138. 2008

GALVIN, J.A.; BENSON, H.; DECKRO, G.R.; FRICCHIONE, G.L.; DUSEK; J.A. **The relaxation response:** reducing stress and improving cognition in healthy aging adults. Complementary therapies in clinical practice; 12: 186–191. 2016

GREENBERG, M.; HARRIS, A.R. **Nurturing Mindfulness in Children and Youth:** Current State of Research. Child Development Perspectives; 0, 1-6, 2011.

HEGDE, S.V.; ADHIKARI, P.; KOTIAN, S.; PINTO, V.J.; D'SOUZA. S. **Effect of 3-month yoga on oxidative stress in type 2 diabetes with or without complications:** a controlled clinical trial. Diabetes care; 34: 2208–2210. 2011

JACOBS, G.D.; ROSENBERG, P.A.; FRIEDMAN, R.; MATHESON, J.; PEAVY, G.M.*; et al*. **Multifactor behavioral treatment of chronic sleep-onset insomnia using stimulus control and the relaxation response. A preliminary study**. Behavior modification;17: 498–509, 1993.

JAMES, W. **PSYCHOLOGY:** The Briefer Course. General Publishing Company, Ontario, 2001.

KRISHNAMURTI, J. **Education and the Significance of Life**. Harper Collins, 1953.

MENDELSON, T.; GREENBERG, M. T.; DARIOTIS, J. K.; *et al.* **Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth.** Journal of Abnormal Child Psychology; 38, 985–994, 2010.

MONTESSORI, M. **The Secret of Childhood**. Ballantine Books (New York), 1972. Originally published in 1936.

NAKAO, M.; FRICCHIONE, G.; MYERS, P.; ZUTTERMEISTER, P.C.; BAIM, M.; *et al.* **Anxiety is a good indicator for somatic symptom reduction through behavioral medicine intervention in a mind/body medicine clinic**. Psychotherapy and psychosomatics; 70: 50–57, 2001.

NOGGLE, J.; KHALSA, S. B. S. **A controlled trial evaluation of the benefits of a yoga program in a secondary school**. Sleep Disorders Research Program, Brigham and Women's Hospital, Boston, 2010.

ORTIZ, R.; SIBINGA, E. **The Role of Mindfulness in Reducing the Adverse Effects of Childhood Stress and Trauma**. Childhood (Basel); 4(3):16, 2017.

SCHERRER, A. W. **Effects of relaxation on depression levels in women with high-risk pregnancies:** a randomized clinical trial. Rev. Latino-Am. Enfermagem.; vol.24, 2016.

SCHONERT-REICHL, K.; LAWLOR, M. S. **The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence**. Mindfulness; 1, 137–151. 2010.

YEUNG, A.; SLIPP, L.E.; NILES, H. *et al.* **Effectiveness of the relaxation response-based group intervention for treating depressed Chinese American immigrants:** a pilot study. Int J Environ Res Public HealthSep; 11(9): 9186–9201. 2014.

5.

METACOGNIÇÃO E A EMERGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA CIENTÍFICO-ESPIRITUAL: Instrumentos de ampliação e ressignificação da Educação

Paulo M. Verussa

A tarefa de ressignificar a educação é estupenda e admirável, pois implica primeiramente alcançar um olhar profundo e amplo sobre o cerne e o todo da educação. Contudo, ao observarmos a acelerada e interdependente dinâmica social de nosso tempo, vemos diversos exemplos de como diferentes atores e agentes educacionais buscam oportunidades de, ao menos em parte, ressignificar pontual e periodicamente a educação:

1. Quando e onde movimentos educacionais deixam marcas na história – como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a chamada Escola Nova de 1932, que propagou sua visão de escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita no Brasil, a qual parece repercutir como nova e necessária de tempos em tempos, ainda hoje;

2. Quando e onde currículos nacionais ou mais específicos são revisados por governos, conselhos sociais e/ou equipes pedagógicas – vide BNCC, a Base Nacional Comum Curricular, aparente genérico reformatado de padrões curriculares dos Estados Unidos e da Austrália, cujo lançamento no Brasil em 2017, pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC), por alguns

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p101-124

motivos, se destacou mais no debate público do que as precedentes Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCNs), e cuja implementação ainda mobiliza escolas de todo o Brasil a revisar seus próprios currículos – opcionalmente em tese, mas por indução compulsória na maioria dos contextos escolares do país;

3. Quando e onde políticas públicas e legislações são restauradas – desde a substancial Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.349/1996), que concretamente promoveu a universalização de direitos educacionais no Brasil (FREITAS, 2017), ou o ocasionalmente imêmore Plano Nacional da Educação (PNE), com suas 20 metas a serem cumpridas entre 2014 e 2024, que fomentaram a formulação ou renovação de milhares de Planos Municipais e dezenas de Planos Estaduais de Educação, até o recente avanço na aprovação em Congresso Nacional do "novo FUNDEB", o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, sistema de financiamento da educação pública básica, que sai da fase de substituto do FUNDEF para quase estabelecer-se como "permanente" em emenda constitucional federal);

4. Quando e onde novas escolas surgem – nascidas a partir de raízes comunitárias locais, fertilizadas por movimentos culturais diversos ou lançadas em novas franquias patrocinadas por fusões empresariais multinacionais;

5. Quando e onde novos métodos e sistemas de ensino são engendrados – desenvolvidos através de práticas e pesquisas pedagógicas científicas, culturais, geográficas, históricas e biopsicossociais, ou através de processos de *marketing* de *rebranding*, que sofisticadamente reformulam marcas para competir mais eficazmente e capturar novos mercados;

6. Quando e onde novas tendências tecnológicas se propagam – tal como como nas chamadas revoluções industriais – que redefinem a educação assim como são atualizadas as versões de um *software*, antes 3.0, agora 4.0 ou 5.0, as quais chamam a atenção de educadores como *pop-ups* digitais saltando aos olhos na tela do computador, avisando

sobre a versão educacional mais atual, que você deve baixar para estar seguro e em dia – pois as modificações de padrões de consumos, trabalhos, costumes e meios de informação e comunicação passam a exigir novas compreensões e complexas necessidades de adaptação, tanto cognitiva como afetiva, afetando a educação por vias neurológicas, metodológicas e infraestruturais;

7. Quando e onde novos interesses do mercado educacional privado encontram potencial lucrativo e são publicamente disseminados (MARINGONI, 2017) – assim como em parcerias público-privadas ou em ágeis moldes de negócios da educação, estabelecidos por novas formas de financiamento que se iniciam como instrumentos de inclusão social mas podem acabar desvirtuadas, por exemplo, por meio de isenções de impostos a conglomerados educacionais que apresentam o status de organizações sem fins lucrativos, porém, cujo foco nem sempre converge com uma visão compartilhada de educação enquanto investimento público, "direito de todos e dever do Estado e da família", que constitucionalmente deve ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho";

8. Quando e onde agendas globais penetram tendências educacionais locais – como pelo gradual alinhamento de comunidades educacionais diversas com a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), através da adoção do ponto 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2020) como referencial de educação de qualidade e inclusiva, ao menos em discurso, ou com a preocupação político-estatística com os resultados de avaliações externas do tipo PISA (*Programme for International Student Assessment*, PISA, 2020), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), organização da qual o Brasil não participa mas cujo exame PISA é utilizado como parâmetro para o desenvolvimento competitivo ao qual os alunos são submetidos e que tende a cada vez mais influenciar e ser comparado com avaliações externas nacionais,

como o mutante Sistema de Avaliação da Educação Básica (o Saeb, mais conhecido como Prova Brasil), que informa o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (VILLANI; OLIVEIRA, 2016);

9. Quando e onde autores e a academia revisitam e reconcebem a educação (PRENSKY, 2018) – como na elaboração desta e de outras obras de diversos campos e linhas de pesquisa educacional, que fazem e compartilham seus resultados de exercícios de construção e desconstrução educacional no plano intelectual e teórico, em articulações mais ou menos bem encontradas com a prática educacional cotidiana, com o auxílio de pesquisas básicas gerais ou aplicadas em recortes de períodos históricos e espaços geográficos específicos, incluindo múltiplas perspectivas disciplinares com as quais possam interagir para alimentar, enriquecer e transformar o olhar sobre o vasto domínio da educação;

10. Quando e onde outros processos de ressignificação emergem – incluindo a perspectiva objetivo-subjetiva de metacognição ampliada apresentada mais adiante.

Exemplos acima retratados podem ser bem situados histórica e geograficamente, e presumivelmente ressignificam a educação – mas, até que ponto? As constantes acomodações no meio educacional solucionam problemas socioambientais causados por fragmentações conceituais e modos imediatistas de conhecer e viver? Como assegurar que ajustes educacionais façam avançar processos de ensino-aprendizagem que se reflitam culturalmente em cada abordagem pedagógica e relação dialógica constituída nas salas de aula, em comunidades de aprendizagem, nos AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), ou em outros ambientes e instâncias educacionais? Como promover uma ressignificação da educação que permeie todo um sistema, desde o núcleo à totalidade?

Ampliação da Metacognição da Própria Educação

A partir da conjuntura apresentada acima, o presente artigo almeja instigar o leitor a refletir sobre a possível ausência em tal quadro de elementos fundamentais de ressignificação da educação. Um desses elementos cruciais poderia ser a proposta de ampliar a metacognição da própria educação. Examinemos o conceito de metacognição na educação, e suas funções potenciais de ampliar o sentido da prática pedagógica e articular uma ressignificação que se expanda desde cada sujeito educacional ao todo da educação.

Metacognição e Educação

O termo metacognição se constitui da raiz grega meta, no sentido de “além", "sobre", ou “no topo de”, e de cognição, que segundo o léxico do dicionário Oxford seria "a ação mental ou o processo de adquirir conhecimento e compreensão através do pensamento, da experiência e dos sentidos”, ou ainda, “uma percepção, sensação, ideia ou intuição resultante do processo de cognição” (LEXICO, 2020). Ou seja, a metacognição seria em suma o ápice da ação de conhecer. Voltaremos a esse entendimento mais adiante.

O conceito ou fenômeno da metacognição tem sido explicado como um processo de automonitoramento do ato cognitivo, de “cognição da cognição”, “pensar sobre o pensar”, “conhecer sobre o conhecer”, “tornar-se consciente de sua própria consciência”, e tem sido associado a destreza lógica e epistemológica, capacidades auto avaliativas e habilidades de “pensamento de ordem superior”, vinculadas a criatividade e inventividade artística e científica, pensamento crítico, pensamento de cuidar ativo e educação ético-moral. Seu campo de estudos está

relacionado a temas como consciência, memória, sensações do conhecer e métodos de resolução de problemas – tratados pela neuropsicologia, especialmente neurociência dos lobos cerebrais frontais, pela filosofia da linguagem e da cognição, e mais recentemente por diferentes campos de ação e investigação educacional (METCALFE; SHIMAMURA, 1994; LIPMAN, 1995, p. 61).

Enquanto o filósofo grego Aristóteles discorreu sobre o fenômeno da metacognição há cerca de 2.300 anos, em suas obras *De anima* ("da alma") e *Parva Naturalia* ("pequenos naturais"), ela foi trazida à proeminência na ciência moderna apenas nos anos 1970s, no campo da psicologia clínica, por psicólogos como John Flavel, Richard E. Nisbett e Timothy D. Wilson, que focaram especialmente em aspectos do desenvolvimento da metacognição (COLMAN, 2015; MORITZ, 2016).

Relacionada à educação, para Metcalfe e Shimura, a metacognição pode tomar diversas formas, incluindo o conhecimento sobre quando e como usar estratégias específicas de aprendizagem ou resolução de problemas, tendo dois componentes gerais: (1) conhecimento sobre a cognição e (2) regulação da cognição (METCALFE; SHIMAMURA, 1994). Podemos dizer que a metacognição na educação consiste principalmente na aprendizagem sobre o processo da aprendizagem, ou, em geral, no uso de recursos internos para a apropriação e o comando dos objetos mentais provenientes da percepção do mundo exterior.

Zojar e Barzilai fizeram uma metanálise sistemática de 178 estudos sobre metacognição revisados por pares e publicados entre 2000 e 2012, para mapear relevâncias temáticas, indicar tendências e discernir áreas para estudos futuros. O estudo revelou que o campo da metacognição na ciência da educação está em franco crescimento e expansão, e cada vez mais a metacognição é integrada em pesquisas que tratam dos objetivos centrais

da ciência educacional. Descobriu-se também que, em contraste com revisões anteriores, um dos alvos nucleares das pesquisas atuais sobre metacognição na educação é a compreensão conceitual sobre a própria ciência (ZOHAR; BARZILAI, 2013). Em ambas essas descobertas da metanálise, vê-se uma clara sintonia com a problemática deste artigo e com a distinta tarefa de ressignificar a educação.

Mais recentemente, investigadores do Durrington Research School, um centro de pesquisa educacional na Inglaterra, afirmaram que "a metacognição é o termo mais murmurado dentre todos os murmúrios da educação no momento"; e perguntaram: "por que a metacognição é ao mesmo tempo tão importante e tão esquiva?" (WHY, 2019). Responder satisfatoriamente a essa questão requer esclarecer mais a fundo o escopo da metacognição, e apreender sua amplitude de espectro. Essencialmente, nesses aspectos, a ciência espiritual e a pedagogia científico-espiritual emergem, paradoxalmente como potências milenares e incipientes.

Metacognição e Ciência Espiritual

Na ciência espiritual – de origens milenares anteriores à Grécia antiga e conforme apresentada contemporaneamente por autores como P. R. Sarkár – a metacognição em si compõe um aspecto importante de uma epistemologia científico-espiritual. A metacognição desperta e começa a ser pesquisada pelo intelecto, e combina-se com corpo, intuição e outras faculdades mentais, no laboratório interno da mente humana. Seu trajeto metacognitivo parte desde o corpo físico e suas funções sensitivo-motoras básicas, passa pelo "monitoramento da realidade" – distinguindo informações internamente geradas daquelas encontradas no mundo exterior (GARRISON, 2017) – e segue por diferentes camadas da mente

(ANDREWS, 2018, p. 9), até alcançar gradualmente o ápice do processo de subjetivação da ciência espiritual, no qual o sujeito observa e experimenta o todo em si mesmo a partir da perspectiva de seu espírito ou alma. Na ciência espiritual, o contínuo processo físico-psico-espiritual leva ao autoconhecimento em sua maior amplitude e à consciência mais refinada do sujeito sobre si mesmo e o conhecimento em si.

De acordo com Susan Andrews (2018), psicóloga e antropóloga formada em Harvard, instrutora de meditação com treinamento na Índia e idealizadora de diversos projetos educativos no Brasil, para se compreender as potencialidades inerentes a cada ser humano, no desenvolvimento de suas próprias tecnologias mente-corpo e habilidades e potencialidades interiores mais sutis, é útil compreender-se o chamado conceito da “Grande Corrente do Ser”:

> [...] uma grande hierarquia entre corpo → mente → mente sutil → espírito [...] encontrada nas tradições de sabedoria e filosofia e em quase todas as religiões, incluindo Budismo, Cristianismo, Islamismo, Hinduísmo e Taoísmo. [...] esses níveis eram chamados de “*koshas*” ou “bainhas”, que recobrem o infinito Espírito como pétalas da flor da bananeira: as pétalas mais externas, duras e ásperas, quando retiradas revelam as macias e suaves pétalas internas. Na verdade, os *koshas* formam um *continuum*, desde a expressão mais densa – o corpo físico – até as camadas mais sutis da mente. Em cada camada mental que se sucede experimenta-se uma consciência mais jubilosa e expandida; os níveis da mente mais sutis contêm vastos reservatórios de energia e conhecimento, e exercem uma profunda influência nos planos mais densos. (ANDREWS, 2018, p. 9).

Nessa corrente, a cada faixa frequencial a mente humana exige um processo metacognitivo mais profundo e sutil que o anterior, através de transformações de consciência liberam níveis de energia e sabedoria cada vez mais amplos. Toda competência educacional está atrelada a uma combinação de funções dessas camadas. A educação deve conectar conscientemente esses distintos planos para fomentar a plenitude do desenvolvimento metacognitivo.

Segundo Sarkár (1998), a ciência espiritual tem como foco levar o todo da mente humana a um único objeto ilimitado e infinito – em contrapartida à ciência materialista, que enfoca incontáveis objetos de estudo em suas naturais limitações e finitudes (SARKÁR, 1998). Enquanto os métodos modernos de estudo de metacognição e consciência são, como declaram os próprios pesquisadores, insuficientes para apreender e compreender adequadamente a totalidade desse conhecimento – mesmo com seus sofisticados instrumentos tecnológicos e metodológicos – a epistemologia científico-espiritual aborda detalhadamente, passo a passo, com a segurança de milênios de pesquisa empírica, essa destemida jornada de descoberta intrapsíquica.

O diálogo entre a ciência moderna objetiva e a subjetiva ciência espiritual tem fomentado campos de investigação intimamente relacionados à metacognição e à educação, tais como estudos neurocientíficos da meditação, da ciência mente-corpo e da consciência, servindo como base fértil para s promoção de uma pedagogia científico-espiritual. Essa abordagem é capaz de apresentar um potente e coerente caminho de autotranscendência a cada sujeito, reconhecendo e considerando limites naturais e particulares em cada plano da existência, desde a realidade física, passando pelas diversas capas da mente humana – relacionando percepção sensorial, conteúdos mentais, intuição,

discernimento profundo e ímpeto psicoespiritual – até alcançar a experiência espiritual em si.

Nesse processo objetivo-subjetivo, da matéria ao abstrato, ocorre uma ampliação e transformação de consciência, na qual o intelecto é levado a estágios nos quais se conecta com a intuição e com as demais faculdades da mente humana, potencializando processos de inteligência e aprendizagem, e permitindo uma apreensão cada vez mais profunda e direta de planos mais amplos da realidade. Segundo Sarkár: "Consciência é a suprema subjetividade, e todas as outras subjetividades ou objetividades mundanas são meras misturas da subjetividade absoluta". (SARKÁR, 2001, p. 32) Nessa toda abrangente abordagem de introvertida concentração – conhecida usualmente como meditação e também chamada por Sarkár de Abordagem Sintética Subjetiva Suprema – a mente não é uma entidade absoluta, mas um estado transformado de consciência. "Para que a mente tenha objetividade, ela também requer uma entidade testemunhante – o *summum bonum* da mente" (SARKÁR, 2001, p. 36). Essa entidade testemunhante é o aspecto do sujeito que exerce a metacognição, em planos cada vez mais sutis e amplos de percepção e realização da realidade. Diferentes nomes foram dados filosoficamente a essa entidade testemunhante, e sua origem e finalidade é central à ciência espiritual.

A Emergente Necessidade de uma Pedagogia Científico-Espiritual

Enquanto este ensaio introduz um esboço sobre a necessidade de desenvolvimento de uma Pedagogia Científico-Espiritual, neste momento, em meados de 2020, devido à pandemia em processo do vírus SARS-CoV-2, estamos à mercê de uma "aprendizagem emergencial remota"

(ARRUDA, 2020; SILVA, 2020). Como mergulhar além das ondas oceânicas da educação para conhecer sua profundeza, se há meses ouvimos rufar os tambores de um prenúncio inevitável, de que a educação será globalmente ressignificada para um chamado "novo normal", um novo padrão *mainstream* – uma corrente principal ou convencional retocada – que responderia às condições exigidas por um vindouro sanitarismo planetário?

Qualitativamente, somos desafiados a orientar nosso rumo em longo prazo, mas como é possível "pensar em longo prazo numa sociedade que vive o curto prazo?" (KRZNARIC, 2020). Quiçá, se expandirmos a abrangência de nossas pesquisas metacognitivas, seremos capazes de pensar com uma visão mais ampla cientificamente, nas escolas e academias, em nossos planejamentos curriculares e semanais de classe, e ao mesmo tempo focar na complexa vastidão do presente. Para isso, temos abordagens que exercitam o aprofundamento da percepção desde nosso núcleo de consciência interior, que organiza o caos de pensamentos e proporciona um eixo de ação, a partir do qual é possível referenciar a realidade em todas as suas múltiplas dimensões.

Com uma pedagogia científico-espiritual alimentada por pesquisas básicas e aplicadas, é possível que os estudos sobre a metacognição em relação à consciência e educação tenham um desenvolvimento acelerado num futuro próximo. Em estágios posteriores, a metacognição poderá orientar a ressignificação da educação em diferentes âmbitos: (i) desde a escala microssociológica, de autoeducação e autorregulação intrapessoal, da personalização do ensino a cada aluno, e de enriquecimento das relações interpessoais no ambiente escolar; (ii) expandindo-se para a realidade mesossociológica, no qual as diferentes comunidades, polos regionais e movimentos históricos desenvolvem ressignificantes experiências

educativas que inspiram escolhas político-pedagógicas de redes de ensino, políticas públicas educacionais e outras esferas da sociedade e comunidade local; (iii) chegando a relações macrossociológicas, relacionadas ao entendimento do papel da formação educacional da criança na realização de adultos e sociedades concebidas e almejadas por cada proposta educacional – numa escala em que podemos olhar e revisar significados da educação pertinentes à sociedade humana como um todo.

Caso sistemas educacionais por todo o mundo permaneçam improdutivos e não científicos na abordagem de aspectos mais sutis do desenvolvimento humano, isso acabará afetando também as dimensões mais concretas do físico e psíquico. Currículos, metodologias e avaliações que se distanciam sistematicamente do espiritual, impedindo que o mesmo faça sentido, geram ambientes educacionais grosseira ou sofisticadamente materialistas, céticos, pessimistas ou inéticos, confundindo e fragmentando valores sociais, perpetrando injustiças históricas. Um sistema pragmático que transforme o cerne, o núcleo da educação, pode ser desenvolvido por uma educação científico-espiritual que aborde a expansão e o desenvolvimento sistemático da consciência humana em seus aspectos fisiológico, psicológico e filosófico.

Educadores-pesquisadores que participarem desse desenvolvimento integrado de um campo de investigação da Pedagogia Científico-Espiritual poderão aliar coerentemente não apenas prática e teoria, pesquisa básica e aplicada, como também projetar a dimensão do conhecimento interior – que dá sentido e dinamiza todas as relações encontradas e construídas no mundo exterior. Ao sermos capazes de desenvolver uma educação que reconheça conscientemente as relações científico-espirituais da realidade, teremos elementos para construir, desconstruir e/ou reconstruir padrões e paradigmas societais (KUHN,

1970; ZEN, 2010) – e de fato motivar novos rumos que possibilitem mudanças culturais e civilizacionais até então inimagináveis.

Exemplos Educacionais: Metodologias Científico-Espirituais em Desenvolvimento

Como avaliaram Zohar e Barzilai (2013) em sua metanálise, recentes estudos educacionais em metacognição empregam uma ampla variedade de práticas que fomentam a metacognição de estudantes, com proeminente atenção a habilidades metacognitivas em vez de desenvolver o conhecimento metacognitivo de estudantes. Segundo a pesquisa, há um número insuficiente de estudos de metacognição entre estudantes mais jovens, incluindo crianças da pré-escola e de anos iniciais do ensino fundamental, e faltam estudos sobre o conhecimento e desenvolvimento profissional de professores com relação à metacognição (ZOHAR; BARZILAI, 2013; TERADA, 2020).

Compreendendo pesquisas de metacognição como uma dimensão representativa das práticas possíveis no campo ainda emergente da pedagogia científico-espiritual, observemos aqui outros e recentes exemplos de metodologias educacionais que ilustrem processos práticos, amplitude, diversidade, abordagens biopsicossociais e adaptações a instituições e comunidades.

Programas Educacionais do Instituto Visão Futuro

O Instituto Visão Futuro, no interior de SP, desenvolve projetos educacionais na interface entre ciência mente-corpo e práticas científicas de autodesenvolvimento, para múltiplas faixas etárias. Resumimos alguns programas idealizados pela Dra. Susan Andrews, psicóloga e antropóloga

formada na Universidade de Harvard, EUA, e desenvolvidos no Instituto em diversas parcerias com educadores, artistas, pesquisadores, médicos e profissionais da educação e saúde:

- EduCoração – Uma "Educação do Coração" lúdica, focada na educação infantil, para desenvolver empatia, conexão, autopercepção e desenvolvimento metacognitivo, incluindo canções e histórias do material educativo "Círculo do Amor" (ANDREWS, 2006; BATISTA *et al.*, 2018);

- TransformaEscola – formação teórico-prática para professores, incluindo práticas de autoconhecimento para gerenciar positivamente o estresse e criar ambientes escolares harmônicos que viabilizam e potencializam o aprendizado[30];

- RECORE (Relaxamento, Conexão e Ressignificação) – programa especialmente voltado a profissionais de saúde para ressignificar o autocuidado, a percepção do ambiente profissional e as relações com colegas de trabalho[31].

- REDEMED (Redução do Estresse e Desenvolvimento da Empatia na Medicina) – realizado com estudantes da Faculdade de Medicina da USP e posteriormente em demais universidades do país, especialmente focado na saúde mental e em práticas de autocuidado e relação empática com pacientes[32];

[30] Formações semestrais de Facilitadores do programa "TransformaEscola" por Susan Andrews, no Instituto Visão Futuro, Porangaba, SP, desde julho de 2011 a janeiro de 2018.
[31] Mais sobre o RECORE. Acesso em: 26 jul. 2020. Disponível em: https://www.visaofuturo.org.br/saude/recore
[32] Ver REDEMED e outros programas em relatório de projetos de educação na área da saúde do Instituto Visão Futuro. Acesso em: 26 jul. 2020. Disponível em: https://www.visaofuturo.org.br/media/pdf/Projetos-IVF-USP-SP-Ribeirao-Preto.pdf.

A abordagem utilizada em programas como estes promove um ajuste contínuo e dinâmico entre os enfoques analíticos – intra, multi, inter e transdisciplinares – das pesquisas modernas baseadas em evidências e o foco sintético da ciência espiritual milenar, que desenvolve tecnologias da consciência para tratar da transformação do limitado no ilimitado, da expansão do finito ao infinito, na relação inerente entre objetividade e subjetividade. Aplicados em inúmeras unidades escolares, comunidades, organizações, hospitais e universidades, os projetos baseados nestes programas geraram estudos e relatórios, com algumas referências disponíveis no site do Instituto.

Projetos integradores (PIS) de pedagogia em quadra, SP: tecnologia tridimensional na escola, cooperação na educação infantil, alfaletragem e identidade geohistórica

Ao longo da formação em pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), o autor realizou, junto com equipe de graduandos do polo de Tatuí, SP, Projetos Integradores (PIs) focados na educação pública do município de Quadra, SP. Os 4 PIs até o momento abordaram cada tema com esboços de um olhar pedagógico científico-espiritual:

- PI 1: Tecnologias na escola: uma abordagem tridimensional – Estudo-protótipo realizado na Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) "João Inácio Soares", concebendo o uso de tecnologias na escola em três perspectivas: Tecnologias Materiais (TMs), como equipamentos e recursos físicos; Tecnologias Mente-Corpo (TMC), ou práticas internamente focadas para cada indivíduo autodesenvolver suas habilidades educativas, através de autorregulação,

controle emocional, resiliência e atenção; e Tecnologias Sociais (TSs), envolvendo a dinâmica de interrelações entre indivíduos em sociedade, fomentando a qualidade do convívio e a participação social (VERUSSA *et al.*, 2018).

- PI 2: Jogos cooperativos na escola infantil: o desenvolvimento integral da criança congruente à realidade e necessidade individual e coletiva – Brincar e socialização na educação infantil, pelo tema “O brincar e o jogo cooperativo na escola: sua relação com empatia, ética, criatividade e socialização”. Protótipo desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) “Leda Rodrigues Rocha” (VERUSSA *et al.*, 2019a).

- PI 3: Jogos de alfaletragem: diálogos entre brincar, aprender e ensinar – Projeto integrador que desenvolveu e apresentou o protótipo do jogo Alfaletragem na EMEF “João Inácio Soares”, para impulsionar processos de alfabetização com letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. A aplicação experimental do jogo Alfaletragem reuniu importantes componentes pedagógicos num mesmo processo, incentivando experiências de múltiplas inteligências, cooperação em grupos e engajamento em competências e habilidades relacionadas à alfabetização para uma educação integral. (VERUSSA *et al.*, 2019b)

- PI 4: “Meu passado, presente e futuro no município de Quadra e no mundo”: proposta de videoaula sistêmica para a formação da geohistória estudantil na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental – Aulas e dinâmicas em formato híbrido, devido às restrições a processos de aprendizagem presencial nas escolas. Foco em realizar com estudantes do 5 º ano do EF uma atividade significativa, apoiada por videoaula sistêmica, levantando a temática da identidade de cada estudante diante da realidade histórica e do lugar geográfico, vislumbrando futuros individuais e coletivos que estimulem a educação integral e o pleno potencial dos estudantes”. (SANTOS; SANTOS; VERUSSA, 2020)

Cada PI ao longo da formação pedagógica incluiu estudos e compreensão de problemáticas da realidade local, processos de prototipagem, pesquisa e ação em equipe, interação com a comunidade escolar e especialistas e realização de propostas fundamentadas na busca de soluções úteis aos alunos. Intuitivamente, os 4 projetos tiveram até então a pedagogia científico-espiritual – em formação – como referência. Cada experiência de fato auxilia na observação da necessidade de metodologias científicas acessíveis. O êxito desses projetos integradores no município e a aprendizagem dos programas do Instituto Visão Futuro levou à realização de ainda outros projetos educacionais nos últimos 4 anos em Quadra, SP, com a mesma abordagem científico-espiritual, integrando corpo-mente-espírito, com foco em educação, saúde e autoconhecimento.

Projeto Bem Estar e Qualidade de Vida na Escola e Estágios

Um dos projetos adaptados e aplicados com esse enfoque foi o "Projeto Bem Estar e Qualidade de Vida na Escola", realizado na EMEF "João Inácio Soares", no qual voluntários do Instituto Visão Futuro conduziram semanalmente técnicas para crianças do ensino fundamental. O projeto considerou riscos e tendências de distúrbios emocionais e mentais que se apresentam no ambiente escolar na etapa de ensino, especialmente entre adolescentes, e ensinou práticas eficazes para o desenvolvimento de capacidades inatas de resiliência, equilíbrio emocional e autocontrole, promovendo maior bem estar no seu dia a dia e uma vida mais saudável e plena no longo prazo. As principais atividades eram: práticas de yoga e consciência corporal; técnicas de respiração; momentos de silêncio e concentração; dinâmicas, jogos, círculos de conversa e escuta empática em duplas e grupos.

Os objetivos das atividades do projeto incluíram: proporcionar ambientes de mais calma e concentração na escola e nas salas de aula; aumentar a capacidade de foco, autodisciplina e concentração mental; facilitar a "resposta de relaxamento" – efeito mental e corporal que ativa o sistema nervoso parassimpático, reestabelece a homeostase e revigora o organismo; propiciar ferramentas para o gerenciamento do estresse, gerando mudanças saudáveis na bioquímica corporal; promover conexão e parceria entre colegas, professores e profissionais da escola; favorecer a consciência e autopercepção em cada participante através de técnicas para a propriocepção, interocepção e o autoconhecimento; propiciar comunicação mais eficaz e interações harmoniosas no ambiente escolar, por meio de escuta empática e dinâmicas socioemocionais.

Após prática regular ao longo 1 ano e 6 meses, o projeto passou a fazer parte do Plano Escolar da EMEF, beneficiando mais pessoas e o ambiente escolar. Os propositores recomendaram que a proposta se desenvolvesse por uma abordagem de aprendizagem baseada em projetos, incluindo autoavaliações semestrais do processo com professores e membros da comunidade escolar, possivelmente desdobrando-se na criação de um comitê permanente de bem-estar e qualidade de vida na escola, o que ajudou a catalisar a formação de conselhos escolares mais ativos.

Em estágios supervisionados e com a contribuição de voluntários, a convite da EMEI Leda Rodrigues Rocha, realizaram-se sessões de práticas mente-corpo e recursos do programa "Círculo do Amor" do Instituto, para crianças desde os 3 anos, com práticas adequadas para a autopercepção, o autoconhecimento e desenvolvimento ético, via técnicas de relaxamento e concentração envolvidas por histórias, canções, escuta empática e jogos cooperativos. E no polo da UNIVESP em Tatuí os estudantes de

pedagogia também participaram de sessões com práticas mente-corpo, incluindo meditação guiada, concentração e relaxamento, em atividades de integração dos alunos.

Considerações Finais

Falamos sobre como o processo de metacognição se expande desde o micro ao macro, ampliando o alcance da objetividade e permitindo conexões entre intelecto e intuição, material e abstrato, corpo e espírito, de modo que o desenvolvimento psíquico se amplie em abrangência e especialidade, e gradualmente gere uma síntese espiritual. É desejável que esse abrangente processo mobilize um campo de pesquisa para o desenvolvimento da pedagogia científico-espiritual, de uma educação ressignificada a partir do núcleo do sujeito, através de diferentes etapas metacognitivas até a subjetividade mais profunda e objetividade mais lúcida.

A ciência espiritual tem um papel que transcende qualquer denominação religiosa, institucional ou social, de modo que seu objeto de estudo é a natureza humana em sua mais profunda intimidade. Trazer consciência a essa sutil realidade é um fator importante para o avanço e a relevância da ciência neste novo milênio. Através de tendências dos últimos anos, décadas ou séculos, passamos a viver condições históricas para uma comunicação humana global capaz de gerar compreensão universal, se perpassar tendências restringentes através da ciência espiritual.

Quando educadores-pesquisadores entenderem e experimentarem o potencial latente da ciência espiritual no papel de elucidar processos de metacognição, é provável que tão-somente esse fator contribua para o desenvolvimento de uma pedagogia científico-espiritual e também para

inaugurar um campo de estudo e ação que envolva e amplie a própria esfera da metacognição e da educação. A ciência da educação poderá rever a si mesma desde mais amplos patamares subjetivo-objetivos, e, como alunos que aprendem a aprender e reaprender, a educação terá novos olhares para se apropriar de seu próprio processo metacognitivo de ressignificação.

O legado de toda uma civilização é transmitido através de sua educação. Educadores carregam a imensa e nobre responsabilidade de refletirem a grandiosidade humana e de tudo o que podem apreender do universo, dedicando-se a compartilhar sua compreensão da vida e do mundo, para educandas e educandos experimentarem por si a grandiosidade da educação. A educação plena cuida de cada ser humano e lhe presenteia com o brilho do conhecimento, num empenho coletivo de não deixar ninguém para trás, de lado ou para baixo – despertando potencial e aptidões, tecendo uma rede de relações de amor e do mais sublime e belo valor, na qual todos se sentem em sua própria família, com suas mentes plenas de afeição e apreciação por todo o universo e pela vida em tudo, em todas e em todos. Essa é a educação ampliada: uma pedagogia científico-espiritual.

Referências

ANDREWS, S. **Círculo de amor**: para abrir o coração. São Paulo: Instituto Visão Futuro, 2006.

______. **Meditação**: o que dizem os cientistas e sábios. Porangaba: Visão Futuro, 2018.

ARRUDA, E. P. **Educação Remota Emergencial:** elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede, v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275.

BATISTA, J.; NUNES JUNIOR, P.; PRODÓCIMO, E. Educoração: histórias, experiências e partilhas de aprendizagem e afetividade na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 32, n. 2, p. 233-242, 20 dez. 2018.

BNCC. **a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. PEREZ, Tereza (org.). São Paulo: Editora Moderna, 2018.

COLMAN, A. M. (2001). "metacognition". A Dictionary of Psychology. Oxford Paperback Reference (4 ed.). Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 456.
CONSTITUIÇÃO Federal de 1988. Acesso em: 26 jul. 2020. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/CON1988.asp.

FREITAS, A. da S; RODRIGUES, I; ZUZO, E; (org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**: estudos em virtude dos 20 anos da Lei nº 9.394/1996. São Paulo: LTr, 2017.

GARRISON, J. R, *et al*. Monitoring what is real: The effects of modality and action on accuracy and type of reality monitoring error. **Cortex**. Volume 87, February, 2017, pp. 108-117. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010945216301745. Acesso em: 26 jul. 2020.

KRZNARIC, R. **The Good Ancestor**: How to Think Long Term in a Short-Term World. London: Ebury Publishing, 2020.

KUHN, T. **The Structure of Sicentific Revolutions**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

LEXICO. "Cognition". *In*: Dicio, **Lexico**. Oxford University Press. Acesso em: 26 jul. 2020. Disponível em: https://www.lexico.com/definition/cognition. Acesso em: 26 jul. 2020.

LIPMAN, M. Moral education higher-order thinking and philosophy for children, **Early Child Development and Care**, 107:1, 1995, p. 61-70. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443951070108. Acesso em: 26 jul. 2020.

MARINGONI, G. **O Negócio da Educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco. Federação dos Professores do Estado de São Paulo – Fepesp. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

METCALFE, J; SHIMAMURA, A. P. (Eds.). **Metacognition**: Knowing about knowing. Cambridge: The MIT Press, 1994. Disponível em: https://doi.org/10.7551/mitpress/4561.001.0001. Acesso em: 26 jul 2020.

MORITZ, S. BALZAN, R. P. F; VECKENSTEDT, B. R.; *et al*. Subjective versus objective cognition: Evidence for poor metacognitive monitoring in schizophrenia. **Schizophrenia Research**. Volume 178, Issues 1–3, December 2016, Pages 74-79.

ODS, Agenda 2030. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. Acesso em: 26 jul. 2020.

PISA, OCDE. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/. Acesso em: 26 jul. 2020.

PRENSKY, Marc. **Scientific Revolution and Education, Part I**. Strategic News Service: Special Letter: Education. Week of April 23, 2018.

SANTOS, G. H. dos; SANTOS, G. Monteiro dos; VERUSSA, P. M. "**Meu passado, presente e futuro no município de Quadra e no mundo**": proposta de videoaula sistêmica para a formação da geohistória estudantil na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Relatório Técnico-Científico (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Polo Tatuí, 2020.

SARKÁR, P. R. **Discourses on Neohumanist Education**. Calcutta: AMPS, 1998.

______. The Pinnacled Order. Anandanagar (discourse), 3 June, 1990.

______. Yoga Psychology [a compilation]. Calcutta: AMPS, 1991.

SILVA, L. **'Algoritmo não substituirá professor'**, diz Claudia Costin. 29 maio 2020. Disponível em: https://www.cpp.org.br/informacao/entrevistas/item/15407-algoritmo-nao-substituira-professor-diz-claudia-costin. Acesso em: 26 jul. 2020.

TERADA, Y. **How Metacognition Boosts Learning**: Students often lack the metacognitive skills they need to succeed, but they can develop these skills by addressing some simple questions. November 21, 2017. Disponível em: https://www.edutopia.org/article/how-metacognition-boosts-learning Acesso em: 26 jul 2020.

VERUSSA, P. M. et. al. **Jogos de alfaletragem**: diálogos entre brincar, aprender e ensinar. Relatório Técnico-Científico (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Polo Tatuí, 2019.

______. **Jogos cooperativos na escola infantil**: o desenvolvimento integral da criança congruente à realidade e necessidade individual e coletiva. Relatório Técnico-Científico Final (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Polo Tatuí, 2019.

______. **Tecnologias na escola**: uma abordagem tridimensional. Relatório Técnico-Científico (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Polo Tatuí, 2018.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**. Educ. Real. vol.43 no.4 Porto Alegre Oct./Dec. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684893. Acesso em: 26 jul. 2020.

WHY is Metacognition so important yet elusive? Durrington Research School, 2019. Disponível em: https://researchschool.org.uk/durrington/news/why-is-metacognition-so-important-yet-ellusive/. Acesso em: 26 jul 2020.

ZEN, A.M. D. **A Crise de paradigmas e a ressignificação do conhecimento para o século**. Em Questão, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 49 - 63, jul./dez. 2010.

ZOHAR, A; BARZILAI, S. A review of research on metacognition in science education: current and future directions. **Studies in Science Education**, 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/03057267.2013.8472. Acesso em: 26 jul. 2020.

6.

RENOVAÇÃO EDUCACIONAL:
História, Movimentos e Ressignificação na Formação Continuada de Educadores e Educadoras [33]

Juliana Freire Bidóia

Alessandra de Morais

Neste capítulo, com o intuito de melhor entendimento do processo histórico do contexto educacional, em especial o brasileiro, e de suas transformações, fez-se necessário um encadeamento dos fatos históricos que envolveram o processo de "renovação" educacional, por meio do qual é discutido de maneira sucinta o movimento da Escola Nova no Brasil e a Educação nos dias atuais. Também apresentamos o que podemos compreender como renovação/inovação educacional e, por conseguinte, no que consiste um processo de ressignificação na formação continuada dos professores e professoras brasileiros, de modo a abordar sua importância para que educadores e educadoras possam transformar suas práticas, voltando-se para uma Educação democrática, que tenha como propósito a construção do ser humano de forma integral, reconhecendo-o em sua vocação de ser mais, tal como defende Freire (1983).

[33] Este texto faz parte da Dissertação de Mestrado: BIDÓIA, Juliana Freire. Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal. Orientadora: Alessandra de Morais. Financiamento: Bolsa CNPq. 2020. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília-SP.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p125-151

Renovação Educacional: História e Movimentos

A palavra Renovação nos remete à ideia de algo novo, contemporâneo, algo que abandona o velho para dar início ao novo, podendo-se defender que as renovações pedagógicas resultam das inquietações de muitos educadores que, a partir da década de 60, manifestavam suas angústias em relação ao rumo tomado pela Educação (LIBÂNEO, 1989). Porém, para chegarmos nesse período, faz-se importante vislumbrar os movimentos e processos históricos ulteriores.

O ensino escolar não é o único modo de ensino/aprendizagem. Na antiguidade, a Educação/aprendizagem mostrou seus primeiros passos muito antes da existência das escolas, em que as formas de aprendizagens eram construídas, ou seja, as crianças aprendiam com os sujeitos mais experientes, e aprendiam na prática, e a Educação se dava na história dos povos de modos diversos. Portanto, o processo de educar sucedia como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas se transformavam de uma maneira espontânea, configurando-se de acordo com a vivência nas comunidades nas quais viviam (MATURANA, 2002). Nessas comunidades, a educação era vista como ferramenta para atender às necessidades do meio, caracterizando-se por um movimento que implicava esforço e se efetivava mediante a auto-organização da vida coletiva.

Os primeiros registros de escola ocorreram na Grécia Antiga, a escola primária surgiu em Atenas por volta de 600 a.C., na qual eram ensinadas as primeiras letras e contas matemáticas (BRANDÃO, 1995). A estrutura social era patriarcal e excludente: somente os homens livres, de pai e mãe atenienses, maiores de 18 anos e nascidos na cidade, eram considerados cidadãos (BOBBIO, 2006). Portanto, mulheres, escravos e estrangeiros não exerciam participação política e não podiam frequentar as

escolas, salvo aqueles escravos que aprendiam a ler, a tocar, recitar, etc., para atender aos seus senhores. A Educação era vista como meio para formar/doutrinar os jovens, que posteriormente se tornariam soldados disciplinados, sem autonomia, para que garantissem a superioridade militar sobre as classes mais baixas (BRANDÃO, 1995).

Em Roma, segundo Ponce (1998), os primeiros registros de escola primária foram no ano de 449 a.C., fundada pelos comerciantes e donos de indústrias, e as escolas superiores surgiram por volta do séc. I a.C. As escolas surgiram da necessidade das classes dominantes, que precisavam preparar funcionários para o Estado. Essa Educação objetivava a determinação de pensamentos, normas de conduta, ideais, projetos impostos, concebendo um sujeito incapaz de formular ideias próprias e autônomas.

Na época feudal, século V, a Igreja era detentora de praticamente toda economia feudal. Sendo assim, a Igreja formou escolas, nas quais se ensinava a ler e a escrever, com a finalidade da doutrinação cristã (PONCE, 1998). Mais tarde, também sob o domínio da Igreja, formaram-se os colégios jesuítas, que eram "perfeitamente" organizados: tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição da mão até o modo de levantar os olhos (ZOTTI, 2004).

Segundo Heers (1984), por volta do século XII, a transformação na economia, para então capitalista, repercutiu na Educação, tendo-se como objetivo principal a formação de sujeitos aptos para o mercado de trabalho. Nesse período, surgem poucas escolas públicas, as quais, por sua vez, não atendiam à realidade dos menos favorecidos, além disso, os mais favorecidos tinham escolas diferenciadas, visto que podiam ser pagas por sua família. A classe burguesa afastou a Igreja dos seus últimos redutos

escolares e concedeu ao Estado o direito de controlar o ensino e também a obrigação de instruir (NASCIMENTO, 2006).

A partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, a Educação, que já visava a preparação de homens para o trabalho, passa a ser cada vez mais massificada, uma vez que a industrialização exigia uma mão-de-obra especializada e devidamente educada. A partir do tecnicismo, que subordina os objetivos educacionais aos objetivos de produção, as escolas passaram a transmitir um ensino voltado ao mundo competitivo (HARVEY, 1993).

Nesse período, pós Revolução Industrial, surge a escola seriada, cuja estrutura reproduz a organização do trabalho fabril, que é baseado nos princípios da teoria administrativa taylorista-fordista. O resultado dessa Educação é o agravamento de situações antidemocráticas, na medida em que forma uma visão parcial, unilateral do mundo, impedindo o conhecimento e a percepção das relações, assim como dos princípios que permitem uma visão mais universalizável e da realidade como totalidade (ZATTI, 2007).

Com todo esse cenário de reestruturação educacional, por volta dos anos 1900, manifesta-se a ideia de uma nova Educação que busca romper os modelos tradicionais educacionais da época. Esse novo modelo de Educação tinha como intuito proporcionar às crianças um desenvolvimento que estivesse de acordo com a ideia de humanidade e preparação do homem para o futuro. Esse ideal de Educação tomou forma de movimento nas últimas décadas do século XIX (ARRUDA, 1988), ganhando força na primeira metade do século XX.

Assim, o Movimento Escolanovista iniciou-se em meados do século XX, com vários países representantes, como Estados Unidos e

alguns países da Europa, refletindo-se no Brasil; no qual durou cerca de cinquenta anos, dando contribuições significativas para a Pedagogia. As experiências Escolanovistas rompiam com o formalismo, a disciplina e o verbalismo das escolas tradicionais; baseavam-se em "centros de interesse", contato com a natureza, compreensão "global" da criança, criatividade e liberdade, buscando adequar a Educação às exigências da sociedade moderna. Segundo Cambi (1999), sem um "método" específico, as experiências de vanguarda surgiram em vários países, coordenadas por educadores que se destacavam no campo educacional, como John Dewey (Estados Unidos), Jean-Ovide Decroly (Bélgica), Édouard Claparéde (Suíça), Maria Montessori (Itália) e Celéstin Freinet (França).

O movimento nunca se consolidou como uma prática comum a todas as escolas, porém ficou conhecido como um "movimento" educacional de relevância internacional. De acordo com Cambi (1999), o Movimento Escolanovista se fortalecia de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideias de participação ativa dos cidadãos na vida social e política.

No Brasil, o Movimento Escolanovista foi baseado nas concepções de John Dewey, que acreditava ser a Educação o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática: "uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada" (DEWEY, 1959, p. 93).

No ano de 1932, foi redigido o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", documento que foi publicado em diversos órgãos da imprensa e manifestava uma estratégia de luta política, reivindicando a direção de movimento de renovação da Educação brasileira, na tentativa de modernizar a sociedade e organizar cientificamente a escola. Esse

documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Tratava de propostas que diziam respeito à obrigatoriedade da Educação pública gratuita e laica, sem qualquer segregação de cor, sexo, e que atendesse às diversas fases do crescimento humano, o que pressupõe multiplicidade (ROMANELLI, 1991).

Segundo Vidal (2007) o modelo de "Escola Nova", mais do que atualizar as práticas educativas do século XIX, produziu novas formas e alterou a cultura escolar. Por meio do qual foi possível uma Educação pública, gratuita, para homens e mulheres, rompendo com a ideia de Educação apenas para os grupos da elite.

Os educadores da época apostaram na nova proposta de uma Escola Nova, mas não tardou para expressarem suas angústias e confusão quanto à sua prática. Apesar dos professores

> [terem] na cabeça o movimento e os princípios da Escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a Escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]. O professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho (LIBÂNEO, 1989, p. 20).

Com todas as dificuldades que passavam, os educadores do Movimento Escolanovista precisavam mudar sua forma de trabalho, adotando os novos princípios da Escola Nova que eram classificados como uma tendência liberal renovada. A pedagogia liberal renovada, no movimento "Escola Nova" têm em comum a formação do sujeito como ser livre, ativo e social.

> Por Educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da Educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de Escola ativa (LUZURIAGA, 1980, p. 227).

A tendência de uma pedagogia liberal renovada tinha como proposta colocar o aluno como centro do processo pedagógico, valorizando as curiosidades, criatividade, inventividade, em que seriam estimulados por seus professores, que precisariam ter o papel de facilitador do ensino. O movimento "Escola Nova" defendia uma escola que possibilitasse a aprendizagem pela descoberta, focada no interesse do aluno, garantindo momentos para a experimentação e a construção do conhecimento, que deveriam partir do interesse do aluno. Entretanto, essa concepção pedagógica sofreu fortes distorções por parte de alguns educadores. Muitos defendiam essa tendência, mas na prática, abriam mão de um trabalho "renovado". Assim, o movimento "Escola Nova", começou a ser "misturado", ou seja, a Educação começa a ter traços de uma pedagogia liberal, mas não abandona a pedagogia tradicional.

> Uma tendência não elimina a outra, o surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra, a definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si (FOERSTE,1996, p. 16).

De acordo com Cunha (2001) o movimento "Escola Nova", no Brasil, teve seu crescimento juntamente com o capitalismo, em que uma boa parte foi taylorista e funcionalista, não apenas voltada à Escola Nova Deweyana, tratando de um Escolanovismo que também continha ideias

de apelo de um mundo em desenvolvimento. Fazendo com que a população em si, pudesse aceitar as tecnologias e o desenvolvimento de um país capitalista.

Embora seja fato a existência de controvérsias e contribuições de todo esse movimento histórico da renovação educacional, não há precisão ao certo de quando teve seu fim no Brasil. Porém, alguns autores afirmam que foi a partir do Golpe de 1937. Em 1950, foram retomados vários aspectos do movimento "Escola Nova", com novas experiências pedagógicas e um novo modelo de manifesto, mas infelizmente essas novas experiências foram sufocadas por um regime militar, que perdurou de 1964 a 1985. Não obstante, nos anos de 1960 a 1970, surgem novas ideias e discussões no campo pedagógico, iniciadas especialmente por Paulo Freire (1921 - 1997) e Ivan Illich (1926 - 2002), sendo que segundo Barrera (2016), no Brasil, o Escolanovismo caracterizou-se como um movimento político, de cunho liberal, e trouxe o caráter político-popular para o debate com Paulo Freire, entre as décadas de 60 e 80. Para Barrera (2016), uma das razões dessa retomada foi o lançamento do II Manifesto, em 1959, como o título "Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público", que tinha como ponto central o ensino público e de qualidade para todos.

> Não há precisão de quando o movimento da educação nova teve fim. Alguns autores afirmam que na Europa um de seus últimos expoentes foi Freinet, que veio a falecer em 1966. No Brasil, o fim teria ocorrido antes, em função dos processos políticos pelos quais o país passou, em especial o golpe de 1937. Porém, já na década de 1950 foram retomados diversos aspectos desse movimento, incluindo novas experiências pedagógicas e um novo manifesto, novamente sufocado

> por um regime militar que durou de 1964 a 1985. (BARRERA, 2016, p. 186).

Desse modo, no período ditatorial no país, houve o enfraquecimento desse movimento de renovação educacional, voltando a uma Educação mais tecnicista, o que promoveu a expansão de diversas empresas educacionais.

Relacionando o movimento Escolanovista com o cenário educacional atual, Barrera (2016, p. 186) questiona "Estaríamos, então, diante da atualização do escolanovismo ou de um novo movimento pedagógico?"

Propondo-se a uma cuidadosa análise, a autora aponta que apesar de haver semelhanças entre esses movimentos, o momento atual apresenta outras demandas e dinâmicas, dentre as quais a emergência da tecnologia; a heterogeneidade do público que frequenta a escola atual, uma vez que o acesso da população foi ampliado significativamente; uma maior articulação da escola com demais setores da sociedade, dentre outros aspectos. Desse modo, apesar de grande parte dos projetos de renovação educacional da atualidade,

> resgatar as bases epistemológicas do escolanovismo, também são identificadas no atual processo práticas variadas, como educação não diretiva e a própria desescolarização. As relações são agora mais horizontais, fluidas, dinâmicas e virtuais. Assim, compreendemos que se trata de um novo movimento de renovação pedagógica e por isso guarda tantas semelhanças, mas que não se trata exclusivamente da atualização do movimento da Escola Nova. (BARRERA, 2016, p. 195).

A autora defende, então, que nessa segunda década do século XXI, o Brasil vive sim um movimento de renovação na Educação:

> Trata-se de um movimento educacional que questiona a escola tradicional[...], valendo-se, de forma geral, de um discurso pautado nas ideias de mudança, transformação e inovação. É um movimento heterogêneo, tanto em suas propostas como em relação aos agentes envolvidos, incluindo educadores, escolas, coletivos, fundações, governo, mídia e pais. Desenvolve-se conjuntamente a movimentos sociais e culturais e com outros movimentos educacionais [...]. (BARRERA, 2016, p. 195).

Assim vê-se um crescimento do movimento democrático em algumas escolas, porém com especificidades que as diferenciam em aspectos importantes do Escolanovismo:

> Com o objetivo de formar o cidadão capaz de produzir ativamente, os teóricos da Escola Nova passaram a se dedicar à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das Escolas democráticas radicalizavam a crítica à Escola tradicional, incluindo nessa também a Escola Nova, que ao seu ver abandona as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática. (SINGER, 2010, p. 16).

Como iniciativa mais recente, que faz parte e fortalece o movimento de renovação da Educação, destacamos o III Manifesto pela Educação: "Mudar a escola, melhorar a Educação: transformar um país", apresentado ao Ministério da Educação em novembro de 2013, durante a

abertura da I CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação). Esse documento foi fruto do trabalho coletivo dos membros da rede colaborativa Românticos Conspiradores, que é formada por pessoas de diversas áreas, que possuem como objetivo em comum lutar pela transformação da Educação brasileira. Em ação desde 2008, essa rede reúne pessoas e entidades das diferentes regiões do Brasil, que se voltam para o desenvolvimento de projetos inovadores, em uma perspectiva integral, e pela consolidação da democracia na Educação, as quais se articularam na criação do manifesto em pauta, coletando o apoio de milhares de pessoas. (LIRA, 2013; GOUVÊA, 2014).

O III Manifesto pela Educação traz denúncias e anúncios, tendo como base uma carta que defende os seguintes princípios, nos quais o documento se embasa: educar-se para a integridade; educar-se em solidariedade; educar-se na diversidade; educar-se na realidade; educar-se na democracia; educar-se com dignidade (EM COMUNIDADE, 2013).[34]

Tal iniciativa, dentre outras que se integram a ela, retoma a luta por uma educação integral, mais humana, emancipadora, inclusiva, de qualidade, que valoriza e reconhece a heterogeneidade, necessidades e potencialidades das comunidades e os diferentes ambientes de aprendizagem, e que seja democrática e justa, de modo a fortalecer a criação, crescimento e sustentação de redes de colaboração e de propostas educacionais democráticas. Outro ponto importante a ser destacado, com relação ao III Manifesto, é a defesa do reconhecimento dos profissionais da Educação e de sua valorização por meio de políticas públicas, assim

[34] Para o acesso à íntegra do III Manifesto pela Educação e da Carta de Princípios consultar o site: http://manifestopelaeducacao.blogspot.com/. Para assinar o documento: https://secure.avaaz.org/community_petitions/en/III_MANIFESTO_PELA_EDUCACAO_Mudar_a_Escola_Melhorar_a_Educacao_Transformar_um_Pais/.

como a preocupação com formação dos educadores e educadoras, destacando o papel das universidades nessa missão, de modo que seja coerente com a Educação Democrática, ativa, e que favoreça uma "transformação isomórfica, pois o modo como o professor aprende é como ele ensina e a teoria não precede a prática" (EM COMUNIDADE, 2013, p. 05).

E é nesse esteio que prosseguiremos, abordando o que podemos compreender como Inovação/renovação educacional, e quais suas implicações para a formação docente e o processo de ressignificação da Educação.

Renovação Educacional, Formação Docente e Ressignificação na Educação

As palavras inovação e renovação têm sido usadas por diferentes autores e com diferentes significados, por isso se tornou importante abordar como entendemos esses termos ao relacioná-los ao contexto educacional, ressaltando-se que neste texto ambas as palavras serão tomadas como similares, por isso o uso: inovação, renovação ou inovação/renovação.

Segundo Messina (2001) na década de 1960 o tema "inovação" era recorrente no campo educacional. Já na década seguinte, o conceito inovação foi vinculado a propostas pré-definidas para que outros sujeitos a adotassem. Tratava-se de mudanças a serem implantadas verticalmente, de cima para baixo, mecanismos de ajustes que reforçavam a regulação social e pedagógica e acabavam por igualar a inovação.

Na década de 1990 o conceito "inovação/renovação" passou a ser relacionado a processos autogerados e diversos, e nos anos 2000 surgiu

como algo mais aberto, com múltiplas formas e significados. Ainda assim, a bibliografia sobre o tema inovação assume-se como um fim em si mesmo ou como uma solução para os diversos problemas complexos e estruturais da Educação (MESSINA, 2001).

Messina (2001) afirma que a inovação deve ser vista como um processo e não como um mero acontecimento.

> A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quando ameaçante. Mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do *habitus* que nos constitui que é tão estruturante quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir (MESSINA, 2001, p. 228).

Segundo Barrera (2016, p. 24), a inovação educacional "é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática". Ainda, segundo a autora, devem ser considerados os seguintes aspectos sobre a inovação educacional: consiste em um processo e não em um acontecimento pontual; seu proponente visa a alteração de uma prática social, de forma intencional; diferentes podem ser os agentes de inovação, desde que proponham novas formas de ação em suas práticas ou na prática de outros sujeitos em diferentes instâncias; diz respeito a um processo concernente à educação e não somente à escolarização; refere-se à mudança de *habitus*, que envolve perdas, conflitos, rupturas, e não necessariamente a melhoria, já que muitas propostas inovadoras se vinculam a outros objetivos na Educação, sendo seu valor relativo a diferentes grupos sociais.

Para Campolina (2012), muitos pesquisadores que estudam sobre o tema de novas propostas/inovações educacionais, dizem que as referências à mudança são, antes de mais nada, sobre o planejamento. A mudança dos projetos propostos nos anos 70 e até os dias atuais, mudavam muitas vezes apenas a forma de manejo e não a forma intrínseca da mudança, capaz de propor transformações significativas na Educação. Em contrapartida, há a advertência de que têm sido procuradas "receitas" em vez de novos caminhos, o que não leva a uma mudança e ressignificação do ambiente escolar. Portanto, são por essas razões que, muitas vezes, a escola permanece, notadamente, como um campo social que não tem favorecido a criatividade e a inovação. Esse fato ocorre no ambiente escolar justamente por não "escutar" opiniões de professores, alunos e familiares. A escola omitindo as opiniões e reais necessidades da comunidade escolar permanece com o mesmo modelo educacional arcaico, não coincidindo com a atual conjuntura na qual vivemos, desmotivando seus professores e alunos.

Assim, como destaca Paulo Freire, em sua obra intitulada "Pedagogia do Oprimido", a Educação precisa ser uma prática de liberdade e não uma forma de ensino opressora. Acreditamos que o professor, a escola, não deveria possuir um modelo educacional opressor, mas sim um ambiente em que seja permitido o pensamento, a Educação de uma forma "livre", onde todos possam ser ouvidos, tornando-se um processo educacional muito mais rico e humanístico. O processo de ressignificação do ambiente escolar, para uma "nova Educação", a Educação democrática, pode ser de grande importância para todo ambiente escolar. Segundo Freire (1994), é quando

> [...] se começa a autêntica luta para criar situações que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo **Ser Mais**. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge aos que oprimem e aos oprimidos, não vai ceder aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu **ser menos** a busca de **ser mais** de todos (FREIRE, 1994, p. 69, grifo nosso).

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, o "ser mais", já é uma grande superação do modelo educacional tradicional de ensino, pois esse "ser mais" pode se entender como uma educação voltada para a participação democrática, capaz de ouvir/escutar a opinião/voz de todos participantes do ambiente escolar. Transformando a escola em um ambiente enriquecedor e prazeroso, onde possam ser divididos, além dos saberes, as opiniões e os problemas, podendo assim contribuir significativamente para um modelo educacional cada vez mais humanístico e favorecedor da construção da autonomia.

A renovação/inovação escolar não é algo simples e rápido, demanda superação do ensino contraditório, persistência de todos do ambiente escolar para superar os erros, demanda da vontade de mudar, da vontade de se libertarem, do querer o novo, a liberdade de expressão. Como diz Paulo Freire (1994):

> [a] libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.

> A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas o homem libertando-se (FREIRE, 1994, p. 70).

Segundo Freire (1994), o importante, do ponto de vista da Educação libertadora, é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestando-se implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Sendo assim, o modelo de educação democrática é de uma educação dialógica e problematizadora, que parta da visão de buscar propostas por meio do diálogo com o povo, e do pensar coletivo constante, por meio da qual o sujeito é visto como participante ativo de todas as situações discutidas dentro do ambiente escolar, levando esse modelo de “libertação” para a sua vida cotidiana, tornando-se um sujeito autônomo e justo, que sabe lutar por direitos e cumprir os seus deveres.

Freire (1983, 1994, 1996) defende que a Educação seja voltada ao exercício da cidadania, pautado na autonomia. Assim, Educação significa preparar os educandos para serem críticos, capazes conscientemente de fazerem opiniões políticas, culturais, e de participarem como cidadãos construtores da história. Nesse contexto, podemos caracterizar a importância da Educação democrática, uma Educação voltada para a preservação da liberdade de expressão, do senso crítico, que preza para a formação completa do sujeito, formando sujeitos conscientes, que possam contribuir para a criação de uma sociedade mais justa. E os processos de inovação/renovação educacional para serem coerentes com tais pressupostos devem abrangê-los na formação docente, de modo que alcance uma verdadeira ressignificação na Educação.

Para Freire (1996), a formação continuada dos educadores e educadores deve ter como objetivo principal incentivar a apropriação dos seus saberes rumo a uma autonomia que os levem, de fato, a uma prática crítico-reflexiva.

> Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

A formação continuada é de grande importância para a formação docente, porém nem sempre tais formações são bem elaboradas, como alguns professores de redes públicas e particulares se queixam, pois muitas vezes a teoria é distanciada da prática, ou seja, da vivência em sala de aula. Assim como afirma Freire (1983, p. 38) "não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas".

Com base no pensamento Freiriano, a formação continuada dos professores necessita focalizar na vivência de sala de aula, voltando-a para a realidade dos alunos que ali estão inseridos, a fim de que o professor não seja um mero transmissor de conhecimento, e sim que saiba orientar, avaliar seus alunos, que saiba motivá-los a estudar e a reconstruir conhecimento com mãos próprias. Nessa concepção, o

> [...] papel do professor não é instruir, mas orientar, no contexto autopoiético e maiêtico – deve influir o aluno de tal modo que o aluno não se deixe influir; não cabe "tirar dúvidas" (é função do professor "fazer dúvidas"), oferecer facilidades e fórmulas prontas, encurtar raciocínios e procedimentos desconstrutivos e reconstrutivos, substituir o esforço do aluno; trata-se, de alguma maneira, do "amor exigente": ao mesmo tempo, que cabe apoiar o aluno do modo mais envolvente possível, cabe exigir dele o melhor desempenho viável, e isto pressupomos no conceito forte de "cuidar"; caberia aí visualizar a "politicidade" do cuidado – não só a face do envolvimento e da compaixão, mas igualmente do desafio formativo, estabelecendo com o aluno relação política ao mesmo tempo pedagógica e desafiadora (DEMO, 2004, p. 20).

Para a formação do aluno crítico e autônomo, deve-se levar em consideração que primeiramente é necessário formar professores críticos e autônomos, que não apenas sejam incentivados a reproduzir conhecimentos "prontos e acabados". Assim as formações continuadas dos professores precisavam considerar o professor como ser pensante, oferecendo-lhes meios de ajudá-los, e não apenas jogando ao colo do professor receitas para "domar alunos", e responsabilizando-os pela elevação ou decadência de níveis educacionais, mensurados por meio de avaliações externas, como por exemplo, provas Brasil, SARESP, etc. Segundo Demo (2004), o professor do futuro

> [...] é aquele que sabe fazer o futuro. A história da humanidade comprova soberbamente está hipótese: fizeram futuro as sociedades que souberam pensar. Nessa ideia está o escamoteado o lado ambíguo do conhecimento, que hoje não podemos mais suportar. Mas isso não retira o argumento: as alternativas são forjadas por quem sabe produzir e usar de modo inteligente as energias do conhecimento, a versatilidade

> autopoiética da aprendizagem, a indocilidade da Educação (DEMO, 2004, p. 90).

É importante salientar que o professor brasileiro é extremamente desvalorizado pela sociedade atual, com salários baixíssimos, e muitas vezes sua formação de nível muito precário, pois existem cursos para formação de professores em curtos períodos de tempo, nos quais são transmitidas apenas as "fórmulas mágicas" de como dar aula, oferecendo-lhes receitas prontas, voltadas ao ensino tradicional, esquecendo-se do papel do professor de mediador, orientador e avaliador, capaz de orientar seus alunos na construção do conhecimento (DEMO, 2004).

Nas escolas públicas atuais, de ensino básico, apesar de ter as horas complementares obrigatórias de formação continuada, conhecidas em alguns lugares como HTPC (horário pedagógico de trabalho coletivo), algumas formações continuam sem sentido real, voltadas apenas para a transmissão de conhecimento e/ou cumprimento de atividades burocráticas. Assim como afirma Becker (2011), as escolas públicas de ensino básico se baseiam em duas formas pedagógicas:

> [...] A primeira caracteriza-se por reproduzir o modelo. Essa forma é suportada por duas crenças: de que o conhecimento ou está pronto no meio social (empirismo) ou está pronto, como capacidade definitiva, no genoma (apriorismo ou inatismo); uma sina, um destino que não pode ser modificado. A segunda forma pedagógica caracteriza-se, ao contrário do que propõem essas duas crenças, por trabalhar com a atividade do sujeito, do aluno, desafiando-o a pensamentos e comportamentos progressivamente autônomos e inventivos (BECKER, 2011, p. 209).

De acordo com Becker (2011), na segunda forma pedagógica (interatividade ou construtividade), citada acima, é necessário progredir na construção de uma concepção teórica, com fundamentação multidisciplinar: psicológica, sociológica, epistemológica. Essa forma implica acima de tudo disciplina intelectual, pois envolve atividades de sujeitos em busca da cooperação, mas, infelizmente grande parte dos docentes, ainda pensa/acredita que a prática docente é baseada na transmissão de conhecimento, onde a criança "recebe" o que é passado e simplesmente "acumula" o que foi visto, esquecendo-se da sua real função de mediador do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, a linguagem epistemológica explica como o professor que acredita em transmissão de conhecimento "enxerga seu aluno", citamos Becker (2001):

> Falemos, como na linguagem epistemológica, em sujeito e objeto. O sujeito é o elemento conhecedor, ativo, o centro de onde se origina o conhecimento; o produtor do conhecimento, em estrutura e em conteúdo. O objeto é tudo o que o sujeito não é. Pergunta-se, o que é o não sujeito? É o mundo no qual está mergulhado: isto é, o meio físico ou social. Segundo a epistemologia que subjaz à prática desse professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco; é tabula rasa. É assim o sujeito na visão epistemológica desse professor: uma folha de papel em branco (BECKER, 2011, p. 15).

Assim, de acordo com Becker (2011), a forma mais recorrente da Escola é pensar no conhecimento apenas como conteúdo, pois para a escola conhecimento equivale a conteúdo "dado". Assim a escola esquece a sua função social, tratando a Educação como uma pedagogia empirista. A

aprendizagem necessita ampliar as estruturas do conhecimento, e não apenas transmitir conhecimento. Piaget (1994) afirma que desenvolvimento e aprendizagem constituem dois problemas muito diferentes. O processo de desenvolvimento é espontâneo e manifesta o processo global da embriogênese que, por sua vez, diz respeito ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais. Já o processo de aprendizagem não é espontâneo, mas provocado por situações, como um experimento "aplicado" por um psicólogo ou um recurso didático "aplicado" por um professor. Em qualquer caso se refere a um problema simples ou a uma estrutura simples. Uma aprendizagem pode ser realizada em poucas horas ou, até, em minutos e ter longa duração, enquanto que uma estrutura, gerada pelo processo de desenvolvimento, demorará anos para ser construída; e, uma vez construída, fará parte da vida do organismo, do indivíduo ou do sujeito. (BECKER, 2011, p. 216).

Segundo Becker (2011), para uma renovação, mudança, em lugar da pedagogia tradicional, deverá existir a experiência ativa, na qual, o aluno possa construir e inventar, investigar, instigando sua criatividade, tornando-se sujeito de sua própria aprendizagem.

> A mudança que aqui se propôs, beneficiará não apenas o aluno. Ouso dizer que o professor será o principal beneficiário, pois descobrirá o extraordinário significado de sua função. Conheço professores que ao transformar seu fazer dessa forma, fizeram do encontro com os alunos, as aulas, tempos dentre os mais significativos de suas vidas (BECKER, 2011, p. 228).

Então, pode-se concluir que para uma inovação escolar, é necessária uma ressignificação na formação e prática docente, que possa

instigar o aluno (e o educador) a ser investigativo superando as práticas tradicionais de ensino, a pedagogia da repetição (na escola e nas formações de professores e professoras).

Considerações Finais

Procuramos com este texto discorrer sobre os processos de inovação/renovação presentes na Educação brasileira, de modo a compreender suas especificidades e impactos em diferentes momentos de nossa história. Diante do cenário apresentado podemos perceber a importância da implementação de novas propostas no âmbito educacional, as quais são capazes de desenvolver o ambiente educacional como um "todo", caracterizando-se a inovação como mudança e não, necessariamente, como melhora, pois nem toda modificação traz benefícios a todos os envolvidos, seja ela direta ou indiretamente.

Acreditamos que grande parte dos sujeitos almejam uma sociedade organizada, respeitosa, justa e democrática, porém, para que isso aconteça, é necessário, que a escola como instância formadora, também seja democrática, ou seja, que suas práticas devam ser baseadas no diálogo, na participação de alunos e professores na organização das regras da escola, na cooperação entre os estudantes, no incentivo à resolução de seus conflitos pela restauração e não pela punição, na vivência efetiva de ações de protagonismo em que o cuidado com o outro e a solidariedade sejam fomentados. Essa convivência não pode se restringir apenas à boa socialização com regulamentos já estabelecidos, mas deve ser compreendida, como um processo no qual normas, relações e costumes podem e possam ser criticados, reconstruídos e, então, legitimados pelos

envolvidos e, assim ser criadas novas formas de conviver, pensadas e discutidas (PUIG, 2000).

Embora algumas escolas, que possuem cunho democrático, já realizem novas alternativas de formação continuada e alguns cursos de graduação já abordem e focalizem uma Educação mais voltada para a formação do sujeito como um todo, crítico e democrático, ainda é grande o número de escolas e cursos universitários que se pautam em um ensino tradicionalista. E, ainda, com o modelo atual de governo brasileiro, no qual vivemos, vemos a Educação em um processo caracterizado como de grande retrocesso das práticas educacionais, no qual é enfatizado/valorizado como exemplo de modelo educacional as Escolas militares, "dominadas" por militares e voltadas para o ensino da obediência e não para a formação do ser crítico e autônomo.

Apesar dos retrocessos sofridos no campo educacional atual, como a precarização da Educação básica e universidades públicas e um crescente número de escolas militares, há um movimento de resistência na Educação, que visa a democratização e a formação integral do sujeito, como as escolas democráticas, que focam na formação do indivíduo autônomo, crítico, justo e humano. Tais escolas são coerentes com a formação continuada de professores, pautando-se em processos de ressignificação da Educação por parte de todos integrantes da comunidade escolar, visando uma Educação para a democracia, voltada para a construção da autonomia.

Referências

ARRUDA, J. J. A. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1988.

BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional do início do século XXI**. 2016. 276p. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. *In*: MONTOYA, A. O. D.; MORAIS-SHIMIZU, A.; MARCAL, V. E. R.; MOURA, J. F. B. (Org.). **Jean Piaget no século XXI:** escritos de Epistemologia e Psicologia Genéticas. 1. ed. São Paulo; Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2011. p. 209-229.

BOBBIO, N. Democracia representativa e democracia direta. *In*: BOBBIO, N. **O futuro da democracia.** São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 53-76.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **O que é Educação**. 33, ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação da UNESP, 1999.

CAMPOLINA, L. O. **Inovação Educativa e subjetividade:** a configuração da Dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. 2012. 228p. Tese de Doutorado- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

CUNHA, M. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, n. 17, p. 86-154, maio/ago. 2001.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e Educação:** Introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
EM COMUNIDADE. **Manifesto pela Educação** "Mudar a escola, melhorar a Educação: transformar um país". Brasília, 01 out. 2013 Disponível em: http://manifestopelaeducacao.blogspot.com/. Acesso em: 13 set. 2020.

FOERSTE, G. M. S. **Arte Educação:** pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOUVÊA, T. Como a Educação brasileira começou a mudar. **Centro de referência em Educação Integral.** 27 julho 2014. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-educacao-brasileira-comecou-mudar/. Acesso em: 13 set. 2020.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HEERS, J. **História Medieval**. Rio de Janeiro: Publicação Difel, 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola pública:** a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIRA, D. Conferência e manifesto por uma educação inovadora. **Porvir:** inovações em Educação. 24 outubro 2013. Disponível em: https://porvir.org/conferencia-manifesto-por-uma-educacao-inovadora/. Acesso em 13 set. 2020.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da pedagogia**. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1980, p.227

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na Educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

NASCIMENTO, M. I. M. Grupos Escolares na região dos Campos Gerais - PR. *In*: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos Escolares:** cultura Escolar primária e Escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado e Letras Edições e Livraria, 2006.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução Elzon Lenardon. – São Paulo: Summus, 1994. [Obra originalmente publicada em 1932].
PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PUIG, J. M. **Práticas Morais:** uma abordagem sociocultural da Educação Moral. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SINGER, H. **República de crianças:** sobre experiências escolares de resistência. ed. rev,. Atual. e ampl. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
VIDAL, D. Escola Nova e processos educativos. *In*: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 497-517.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. São Paulo: Editora Plano/Autores Associados, 2004.

PARTE 2

TRAÇANDO ROTAS

7.

Ressignificação da Educação

Cristiane Paiva Alves

Marcos Rogério Silvestri Vaz Pinto

Juliana Freire Bidóia

> *Inovação é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em uma pesquisa, em conhecimento, com metodologia clara da realidade em que vivem, para enfrentar os desafios sociais que são vividos naquele seu contexto.* (SINGER, 2018, n.p.)

Cuidar do mundo é função dos adultos. Mas como poderão exercer esse cuidado se não reconhecerem por si só, de forma autônoma e reflexiva, a preciosa contribuição que devem deixar para o futuro da humanidade? É urgente o investimento em novas formas de educação, para tanto é fundamental que ofereçamos caminhos à reconexão com o sentido de nossas existências e, dessa forma, possamos trilhar, para então ensinar, novos caminhos para as nossas crianças. É preciso inovar, mas é essencial ressignificar.

Em sua tese, após visitar a obra de pesquisadores da inovação educacional, Barrera (2016, p. 24) realizou a compilação dos conceitos apresentados e criou a seguinte definição: "Inovação na educação é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p155-173

por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática". O processo de inovação educacional é sempre um ato coletivo, pois, em cada pessoa existe o potencial inovador, basta que o ambiente seja propício para seu desenvolvimento. A preparação de um ambiente propício a inovações e ressignificações se dá, portanto, pela (re)formação das pessoas que constituem a escola. As reformas podem ocorrer nas relações interpessoais, no currículo, nos métodos, nos recursos e nas avaliações (FERRETI, 1980).

Nessa perspectiva Celso Vasconcellos afirma, referindo-se à mudança que para quem a deseja "resta, pois, a possibilidade de interagir com a intencionalidade dos sujeitos, favorecer a cooperação". (VASCONCELLOS, 2016, p.11). Deduz-se, portanto, que ressignificação da educação se dá em um processo reflexivo, crítico, dialógico e grupal no qual cada ator do ambiente escolar é levado a entender-se como sujeito ativo e, dessa forma, posicionar-se como potencial transformador de sua realidade interna e externa, em interações com o contexto. Trata-se de um processo aberto, inacabado e construído passo a passo, sempre por um conjunto de pessoas guiadas por um mesmo propósito.

Neste contexto, precisamos antes, avaliar e conhecer o cenário educacional que se apresenta. Ao nos atentarmos à formação docente, se pudéssemos mensurar a qualificação dos educadores pelo número de horas dedicadas a formação em cursos e horários de trabalho pedagógico, certamente encontraríamos educadores extremamente preparados para exercer o magistério. Nem todos os educadores e escolas investem em formação continuada, e infelizmente a realidade parece não se modificar, mesmo em escolas nas quais se investe em cursos de formação continuada e espaços para discussões entre educadores sobre suas práticas. Tampouco

podemos dizer que a quantidade de certificados acumulados nas secretarias de educação atesta melhora no sistema de ensino.

Nota-se que, apesar dos crescentes esforços dos sistemas formais e de todo o investimento em formação continuada dos professores, o ensino-aprendizado não vem obtendo melhoras significativas. Em outras palavras, os cursos de formação ou os horários de trabalho pedagógico pouco ou nada alteraram a atitude dos educadores em relação à sua prática frente aos desafios que encontram no seu dia a dia nas salas de aula.

Para se ter uma ideia, o montante investido em programas de formação de educação básica saltou de R$ 534 milhões em 2018 para R$ 776 milhões em 2019, um aumento de 45,5% de um ano para outro, segundo Anderson Correia, presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Acreditamos que as falhas dos programas de formação podem-se justificar pelos princípios errôneos utilizados para a criação e execução desses programas, ou seja, pela crença equivocada de que transferir conteúdos de forma linear é uma forma eficaz de ensino. Assim como ocorre em sala de aula, ocorre também nos programas de formação continuada de professores, que reproduzem a prática transmissiva como estratégia de ensino e aprendizagem. De acordo com Becker (2012), a escola concebe o conhecimento como o conteúdo dado/estudado. Dessa forma assume para si a tarefa puramente instrumental da transmissão de conhecimento e se exime da responsabilidade de sua função social (HABERMAS, 2009).

É preciso ressignificar a prática, refletindo sobre a função do educador e da escola e dialogando sobre a função social na formação de cidadãos. E é preciso fazer isso com investimento em uma educação que

extrapole as paredes das salas de aula e os muros da escola, para que esta interaja com outros cenários, com a comunidade e a família. Dessa forma, reforça essa premência o conceito de Pino & Uacategui (2014) segundo o qual a educação deve ser vista como um processo para a formação humana que se constrói pela interação dinâmica das esferas de vida em que as pessoas atuam. Também nesse sentido Freire (1996, p. 39) afirma:

> Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 39)

A formação continuada de professores deve assumir a tarefa de fomentar a reflexão, para que o educador possa pensar de forma autônoma e crítica sobre seu ofício. Portanto, os programas de formação que apenas o instrumentalizam com técnicas não reflexivas de ensino estão fadados ao fracasso no que concerne ao objetivo de transformação da educação. A formação continuada precisa estar assentada no incentivo à autonomia de apropriação de saberes que levem os educadores a uma prática crítico-reflexiva. (FREIRE, 1996). Somente desse modo podem-se formar alunos críticos e reflexivos.

Sabemos que no Brasil os educadores são muito desvalorizados, principalmente nas instituições públicas de ensino. Sendo assim, é importante refletirmos sobre a história de vida e o contexto em que se insere esse educador, saber como se construiu a vida escolar do próprio

educador, de que forma se deu a construção de sua história desde o ingresso na escola até a universidade. O educador vivenciou o modelo de educação vigente há décadas e que hoje está enraizado no seu imaginário; um modelo claramente pautado em práticas arcaicas. O educador, em seu percurso de aluno, vivenciou um modelo cujos paradigmas introjetou em seu incosciente. E durante os cursos de formação, é solicitado dele o rompimento de sua práxis que, por incoerência dos formadores e da formação, organiza-se de forma incongruente. Em última análise, almejam-se mudanças dentro de uma estrutura de cursos de formação idêntica àquela com a qual se deseja romper.

Para construirmos uma nova educação, será preciso conceber um novo modelo de formação que deve partir sempre de uma profunda reflexão, por parte dos educadores, da realidade na qual está inserida a unidade escolar, a fim de atribuir novos significados à maneira como os educadores enfrentam seus desafios.

Isso se justifica, porque é a cultura pessoal e profissional do professor que está em questão, e é a partir da reelaboração dessa cultura que se viabilizará a mudança. Essa reelaboração requer, como dissemos anteriormente, uma formação diferente daquela que vem sendo desenvolvida, até agora, com base na metodologia tradicional/instrucionista. Ter-se-á de entender que a teoria raramente antecede a prática e que é a dificuldade sentida na prática que justifica a busca de teoria, para que haja coerência praxeológica. A necessária reelaboração cultural requer alteração de padrões atitudinais, que são complexos e de modificação gradual.

Nesses processos de transformação e formação, devemos entender a necessidade de passar do conceito de professor-objeto de formação para o de professor-sujeito de autoformação no contexto de uma equipe e de

um projeto. As práticas da ressignificação da educação buscam o desenvolvimento da autonomia dos educadores e empoderamento quanto ao seu papel transformador na educação.

Para La Taille (2009, p. 79) é preciso que se construa uma cultura do sentido, pois "somente uma cultura do sentido pode vencer uma cultura do tédio". E para que aquela se estabeleça, são primordiais duas condições: a) que o sujeito se veja imerso num contexto problemático; b) que estejam ao alcance do sujeito elementos que possam alimentar a construção de novas soluções. A educação é reconhecida por La Taille (2009) como a "atividade incontornável" para que se construa uma cultura do sentido, tornando a escola "uma verdadeira usina de sentidos" ao se promover processos formativos (formais e não formais) capazes de executar tarefas imprescindíveis para a promoção da cultura do sentido em espaços de convivência e de cidadania compatíveis com a cultura do sentido. O educador precisa reconhecer-se responsável por essa tarefa que é, por fim, a de cuidar do mundo.

Ressignificação da Educação para a Cultura do Sentido

Quando pensamos em desenvolver um trabalho de ressignificação escolar, de mudança de paradigma, podemos iniciá-lo por diversos caminhos diferentes tendo como base princípios e fundamentos distintos. Uma dessas possibilidades é procurar responder a seguinte pergunta: por que foram ministradas tantas formações, capacitações e cursos pelas redes municipais, estaduais e federais de educação com o propósito de mudar os rumos da educação brasileira, e, ainda assim, poucos resultados positivos foram alcançados? Eventualmente alguns avanços ocorreram, mas quase nenhum resultou em mudanças significativas. As escolas ainda continuam

com altos índices de evasão, repetência, indisciplina, desinteresse e com professores cada vez mais desestimulados, entre outros problemas, como aponta o censo feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nesse estudo estatístico registraram-se 48,5 milhões de matrículas feitas em 2018 nas 181,9 mil escolas de Educação Básica da rede pública e privada, o que representa uma redução frente às 48,6 milhões de matrículas em 2017, uma queda de 3,1%.

Analisados os resultados do censo realizado pelo Inep entre os anos de 2014 e 2018, a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA) perdeu 1,3 milhão de alunos matriculados.

O Ensino Médio, por sua vez, registrou o maior recuo, com 220 mil jovens a menos de 2017 para 2018, sendo que a maior queda foi registrada pelas redes estaduais, com a diminuição de 197,1 mil alunos.

Uma das possibilidades para justificar os baixos resultados alcançados após as formações – aqui incluímos todas as denominações atribuídas a esse processo – e responder à pergunta sobre a ausência de mudanças significativas na educação brasileira, mesmo com formações, capacitações e cursos oferecidos pelas redes municipais, estaduais e federais, é a tese de que educadores não foram bem preparados durante seu percurso nos cursos de pedagogia, magistério ou mesmo nos de licenciatura, e para corrigir esse déficit de aprendizagem e conseguir resultados mais promissores, seriam necessários mais e mais cursos.

Em primeiro lugar, seria interessante dizer que o significado de "não foram bem preparados" é muito impreciso. Considera-se normalmente um bom preparo dar acesso, para os educadores, a um conjunto de informações e conhecimentos científicos, seja por meio de

aulas expositivas, seja pela leitura de um conjunto enorme de livros e textos da literatura disponível para a área de educação. A essa forma de ministrar as formações denominaremos aqui de instrucionismo. Pois nos cursos de formação e até mesmo nos horários de trabalho pedagógico, ingenuamente, é adotada a mesma metodologia – instrucionista – e espera-se que educadores mudem sua forma de atuar em sala de aula. A ingenuidade mencionada reside na crença de que se formos expostos (metodologia expositiva) a algo, seja um conjunto de teorias, ou a uma infinidade de conceitos, iremos assumir mecanicamente o que nos foi transmitido.

Porém, o que impede a ressignificação, ou seja, a mudança de paradigma nas escolas não é tão somente a formação do professor, pois durante o curso de graduação, ou mesmo de pós-graduação, o professor teve acesso, como dissemos anteriormente, a diversas teorias, das mais modernas e atuais. Então, o que impossibilita avançarmos em direção à mudança, uma vez que está claro que os resultados esperados não são alcançados? Dentre os fatores apontamos o distanciamento entre direção – coordenação e professores, a fragilidade das relações interpessoais no grupo de profissionais da escola e o fato de o educador ter vivido dentro do modelo instrucionista desde o momento em que ingressou na pré-escola até o momento em que se graduou ou mesmo se pós-graduou. Esse modelo foi experienciado pelo professor, foi vivido por ele, e isso dificulta muito qualquer tentativa de mudança. O educador sentou-se em fileiras, aprendeu que aquele que fala em sala de aula é o professor, a se sujeitar aos comandos de outrem, não foi incentivado a cooperar, a fazer perguntas, a pesquisar, ou seja, foi levado ao individualismo ou ao isolacionismo. Aprendeu que deve haver um sistema de recompensas para os mais aptos (escola darwinista) que, na verdade, promove poucos e reafirma o jogo

piramidal de nossa sociedade, ou seja, que a escola prepara as pessoas para acreditarem que alguns poucos são muito bons, outros são medianos e outros são medíocres. Insisto em lembrar que os professores foram formados dentro desse modelo, e, dessa forma, pedir que mudem a maneira de ensinar, obrigando-os a participarem de cursos que repetem a mesma fórmula, ou seja, da leitura de textos, e, mais ainda, dentro de uma dinâmica ainda tradicional-instrucionista de formação, é uma incoerência sem limites.

O segundo aspecto que impede a ressignificação é o distanciamento entre a direção ou a equipe diretiva, incluindo a coordenação, e os professores. O que comumente assistimos nas escolas é o fato de a direção ou a equipe diretiva solicitar que o professor mude determinada maneira de atuar. Solicita isso, porém age com o professor de forma diametralmente oposta ao que pede, ou seja, exige que o professor conheça a história do aluno, compreenda-o, identifique as suas necessidades, promova um aprendizado diferenciado; porém a equipe diretiva, por diversos motivos, não tem proximidade com o professor, não o elogia, exige dele leitura que pouco tem a ver com a realidade vivida na escola; ou se tem, o educador não consegue compreender em que contexto ou realidade pode aplicar o que lê. Afora isso, dificilmente a dinâmica da escola permite que a equipe diretiva conheça a história de vida daqueles que trabalham na unidade escolar.

O terceiro aspecto diz respeito aos relacionamentos interpessoais que estão intimamente ligados a essas duas questões levantadas até aqui. Os educadores não se conhecem ou, pior, fazem juízo negativo dos colegas, o que torna o clima da escola geralmente muito ruim. “Só muito recentemente, a indagação reflexiva deu-se conta de que as inter-relações pessoais apresentam pontos de estrangulamento dificilmente superáveis do

ponto de vista afetivo."(LIMA, 2005, p. 22). Assim, acreditamos que ou se investe no aprimoramento das relações interpessoais ou o projeto de ressignificação não avança. Para isso, será importante desenvolver o projeto levando em consideração três componentes apontados por Lima para a reconfiguração dos relacionamentos, que são: normas, valores e significações:

> [...] se o homem não pode viver sem objetivos e sem buscar resultados, e se estes resultados, em certo nível "práxico" não podem ser obtidos senão cooperativamente [...], pode-se dizer que o comportamento humano é sempre um fato social e como tal deve ser tratado. Ora, todo fato social comporta, em maior ou menor grau, três componentes básicos:
>
> - Normas, formas ou estratégias – de caráter mais ou menos operacional;
> - Valores – que funcionam como reguladores das cargas energéticas da ação;
> - Significações – índices, sinais, símbolos e signos que guiam e dão direção à ação. (LIMA, 2005, p. 23)

Serão eles, os três componentes junto com a ação sobre os objetos e as pessoas, que poderão equilibrar as questões afetivas e praxeológicas do grupo.

Para vencer o desafio de preparar o educador para enfrentar as dificuldades de seu trabalho e dar novo significado à docência, será preciso avançar sobre um quarto e último aspecto, que é a falta de cientificismo presente na escola, uma vez que a pedagogia presente na escola está mais baseada no senso comum do que na ciência. Isso significa dizer que

devemos deslocar o eixo central da ação pedagógica do (parafraseando Pedro Demo, 2005) argumento da autoridade – do professor que fundamenta sua ação afirmando “Sempre foi assim, eu tenho muita experiência, sempre fiz assim” – para a autoridade do argumento – “É a ciência que dirá quais são de fato as melhores metodologias”. É preciso fazer com que o educador assuma a responsabilidade de atuar como cientista de sua própria ação educativa e entenda que a ciência poderá ajudá-lo a vencer os desafios impostos pela profissão.

A Ressignificação

Não considero relevante definir uma estratégia muito rígida para o desenvolvimento do processo de ressignificação de uma escola, porém um dos aspectos essenciais, e talvez por isso mesmo seja o primeiro a ser pensado, diz respeito à formação de um núcleo de ressignificação pelo qual iniciaríamos os trabalhos observando o conceito central que permeará todo o processo denominado isomorfismo. Esse conceito foi emprestado da matemática e significa correspondência biunívoca entre os elementos de dois grupos que preservam as operações de ambos. Podemos entender o isomorfismo como uma ação que está associada à ideia da prática de uma pedagogia unitária de formação que questione a linha de delimitação entre o que se aprende e o que se ensina. Em outras palavras podemos afirmar que o professor replicará em sua ação educativa o modelo educacional que vivenciou durante seu percurso escolar incluindo aí os oferecidos a ele durante às formações.

Como direção e coordenação fazem parte da equipe de educadores de uma escola, não cabe iniciar uma formação sem que estes últimos entendam e vivenciem esse importante conceito.

Para que esse objetivo seja alcançado, respeitando uma coerência praxeológica, é interessante que as reuniões de núcleo sejam iniciadas com a equipe diretiva, para que esta vivencie dinâmicas de grupo que enfatizem o aprimoramento de aspectos inter-relacionais e, dessa forma, seja criado um ambiente empático entre o corpo diretivo e os educadores.

Por Que a Dinâmica de Grupo

Para se construir algo em grupo, é fundamental que se dialogue. O espaço de diálogo precisa respeitar as diferentes formas de percepção do mundo, tanto na forma como se o vê como na percepção de estar no mundo, pois é o diálogo que, segundo Freire (1987), "deve ser entendido como essência da educação, como prática da liberdade, como ato de humildade do sujeito frente a outros sujeitos" (p. 54). Mas para que cumpra essa função, o diálogo deve favorecer a reflexão sobre as perspectivas do sujeito a respeito do mundo físico ou social. O educador deve ser preparado para estabelecer um diálogo argumentativo e conduzi-lo de forma a proporcionar a participação de todos no desenvolvimento da reflexão e criticidade sobre a prática e sua ressignificação, com a exposição de seus pontos de vista ou suas contradições.

Acreditamos que a sociabilidade é resultado de um ato reflexivo. Isso significa dizer que o ser humano coopera quando mobilizado por um ideal superior livremente escolhido e aceito, acordado entre o grupo. Portanto, não há uma propensão inata para a cooperação, e sim estruturas cognitivas e afetivas que, quando estimuladas corretamente, podem gerar uma energética capaz de colocar em segundo plano as diferenças individuais e fazer com que cada indivíduo se una em torno de um determinado propósito.

Segundo Lima (2005, p.16), "a matemática mostra, através da teoria dos conjuntos, que os sistemas são uma criação operatória da inteligência". Operar em grupo cooperativamente, portanto, seria colocar em ação as propriedades operatórias dos grupos matemáticos, tais como: reversibilidade, associatividade, composição, identidade, inferência, entre outras. Se buscarmos criar um grupo de educadores socialmente cooperativo, precisamos encontrar um meio de fazer com que o individualismo no ambiente escolar seja substituído pelo desejo imagético de realização de um objetivo consensual.

Acreditamos, pois, ser a dinâmica de grupo, quando corretamente conduzida, promotora de um processo de transformação vivencial capaz de promover os aspectos afetivos (amorização e delogicização). Afora isso, pretende-se, dessa forma, fazer com que o processo educativo ganhe outra dimensão, a começar pela não separação entre logicização (normas), amorização (valores) e comunicação (significações). "O que é, porém, logicizar, amorizar e comunicar senão aumentar os graus de equilibração, isto é, operacionalizar o processo relacional?" (LIMA, 2005, p. 24) Ainda segundo Lauro de Oliveira Lima, o que se deseja é o que ele denomina de matematização do processo relacional, a fim de que as atividades desenvolvidas pelo coletivo "percam o sentido aleatório das explosões instintivas e a rigidez arcaica das centrações intuitivas, para adquirir mobilidade e a estabilidade da operação" (LIMA, 2005).

Isso posto, podemos organizar a proposta de ressignificação escolar seguindo alguns caminhos para o fim de estabelecermos um ambiente propício para a mudança, na qual educadores sintam-se confiantes para vencer os desafios impostos pelas condições em que a escola se encontra. Abaixo destacamos alguns desses possíveis caminhos:

1. Acolhimento e amorização;

2. Construção da utopia;
3. Assumindo responsabilidade pelo processo;
4. Constituindo o núcleo de ressignificação – o coletivo de educadores.

Cada item deve ser percorrido por uma síntese teórica de todo o processo, ou seja, a amorização e o fortalecimento das relações interpessoais (item 1); a busca de objetivos comuns (item 2); a cientifização da ação pedagógica (item 3) e a ação de reformulação de ressignificação do modelo a partir do núcleo de ressignificação (item 4).

O quarto item diz respeito à constituição de um núcleo de ressignificação ou, de acordo com José Pacheco, um núcleo de projeto:

> Embora passe por diferentes estágios de constituição, cada núcleo é um nodo de uma rede, na partilha de uma mesma linguagem e idênticos objetivos. Os diferentes estágios resultam do diagnóstico local e da impossibilidade de criar uma coerência exata das ações entre os núcleos, pois cada grupo humano reage de modo diferente à transição paradigmática. E as etapas de transformação dos núcleos são vivenciadas pelos seus membros como autopercepção da mudança num estatuto de participante ativo. (PACHECO, 2019, p. 62)

A dinâmica do trabalho no núcleo consiste, portanto, em distribuir os professores de acordo com os temas a serem estudados. Esses temas serão levantados a partir das necessidades e desafios que os próprios educadores identificam como centrais para que a ressignificação ocorra. Os estudos advindos daí deverão dar respostas aos problemas enfrentados no cotidiano da escola e da comunidade e, ao mesmo tempo, levarão, como dissemos anteriormente, à ressignificação da unidade escolar. Cada problema

levantado gera a possibilidade de criação de um grupo de estudos pelo qual esses estudos deverão ser realizados tendo como metodologia a pesquisa de campo da ciência pedagógica, sempre levando em consideração, para a formação do grupo, a subjetividade com foco na coletividade para que, em círculos de estudos, problemas e soluções sejam apresentados para o coletivo.

Considerações Finais

Como bem lembra José Pacheco, nem toda inovação, aqui adotamos o termo ressignificação, pode ser considerada uma ruptura paradigmática. Muitas vezes uma inovação é apenas o processo pelo qual se incorpora novos elementos ao que era antigo, o que realmente não nos interessa quando a questão é a comunidade escolar. Importa dizer que uma ressignificação deve ser entendida como:

> [...] um processo transformador, que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe, não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento. (PACHECO, 2019, p. 50)

Para se alcançar tal objetivo será preciso, como nos lembra Paulo Freire, realizar um esforço a fim de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

> Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância. Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? (FREIRE, 1996, p. 26)

Porém, se os educadores não ressignificarem o dizer, dificilmente transformarão o fazer, e sendo assim, o que realmente importa é realizar um processo pelo qual o educador tenha oportunidade de dialogar a respeito de sua realidade, sempre buscando, utopicamente, encontrar um novo horizonte pautado pela reflexão de sua realidade pessoal e profissional, sustentado pela equipe de trabalho e pela ciência.

O caminho teórico escolhido para realizar a ressignificação escolar deve ser o de constituição de um coletivo de educadores que assuma a responsabilidade de estudar as teorias científicas a partir da realidade enfrentada na escola e do interesse científico de cada educador. Dessa forma estamos indicando para o professor não o que e como ele deve fazer para enfrentar os problemas do seu cotidiano, e sim oportunizando ao professor que experiencie um processo de ressignificação pessoal e profissional que, aos poucos, será levado para os alunos da escola e mais ainda: para toda a comunidade escolar.

Talvez, ao longo de todo esse processo, um dos enfrentamentos mais contundentes e o que mais incomoda os educadores é o fato de não ser apresentado a eles um modelo a ser seguido, mas sim referências que poderão ser indicativas e norteadoras da mudança. Isso porque a concepção

de qualquer projeto deve ser um ato coletivo dentro de um universo característico, local, e que exige profunda transformação cultural. Ora não há modelo que consiga abarcar a diversidade de cada unidade escolar, dado o imenso e complexo universo cultural no qual cada escola está inserida.

Sendo assim, espera-se que cada educador se torne um agente da transformação, porém não isoladamente, mas sim com o outro, e que a escola deixe de ser um espaço artificial para se tornar um modelo de sociedade tal qual constituiu a utopia de Lauro de Oliveira Lima quando nos exorta a imaginar uma escola onde nossos ideais de pessoa humana e de sociedade se realizariam, onde seriam vivenciados: "[...] a escola deveria ser a própria imagem da sociedade que almejamos em nosso trabalho educativo, como que uma antevisão do futuro que se busca realizar. O educador não está preparando indivíduos: está construindo um sistema social" (LIMA, 1966, p. 37).

Assim, estaremos caminhando para alcançar o principal objetivo da ressignificação, visando sempre a constituir uma escola pública de qualidade, aberta a todos e baseada em valores universais, pessoais, coletivos e comunitários, na qual impere a democracia, o exercício pleno da cidadania e a busca de produção de conhecimento para que toda a comunidade escolar tenha uma experiência bem-sucedida de aprendizagem e construção pessoal.

Finalmente gostaríamos de destacar que o processo que descrevemos acima foi construído nos corações e mentes do coletivo da ANE – Alternativas para uma Nova Educação. Este movimento que atua em Roda e em Rede de Saberes, com fundamentação teórica em concepções de Educação Emancipatória. Institucionalmente, com origem no Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral, desenvolvia suas ações através da oferta de um curso de especialização de mesmo nome.

Progressivamente, além de continuar ofertando o curso de Especialização pela UFPR Litoral, vem se expandindo como movimento com ações abertas à comunidade, numa forma de teia emaranhada de saberes interdisciplinares, interinstitucionais, interterritoriais, interculturais, interexperienciais e intergeracionais. Atualmente se apresenta como MoANE – Movimento de Alternativas para uma Nova Educação.

Referências

BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional do início do século XXI**. 2016. 276p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. En A. O. Montoya, A. Morais-Shimizu, V. E. Marcal e J.F. Moura, Jean Piaget. **No símbolo XXI:** escritos de Epistemologia e Psicologia Genética. 1. ed. (págs. 209-229). São Paulo, Marília: Cultura Académica, 2011.

FERRETTI, C. A inovação na perspectiva pedagógica. *In*: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 55-82.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia,** Lisboa, Edições 70, 2009.

LA TAILLE, Y. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre. Artmed, 2009.

LIMA, L. de O**. Educar para a comunidade**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1966.

LIMA, L. de O. **Dinâmicas de grupo na empresa, no lar e na escola**. Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

PINO, S., EUSCATEGUI, R. **Re-pensando la formación de maestros**. Una mirada desde la educación popular. Universidad del Cauca, 2014.

SINGER, H. **Inovação como contraponto à retirada de direitos sociais.**Publicado dia 05/09/2018 em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/entrevista-com-helena-singer-inovacao-como-contraponto-retirada-de-direitos-sociais/. Acesso em: 21/07/2020

VASCONCELLOS. C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. SP: Libertad Editora, 2016
Portal do Capes. **Investimento na formação de professores cresce 45%,** publicado em 03/12/2019 em: https://www.capes.gov.br/36-noticias/10063-investimento-na-formacao-de-professores-cresce-45. Acesso em: 20/07/2020.

Portal do INEP. **Censo Escolar** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/censo-escolar. Acesso em 20 jul. 2020.

8.

A Importância da Formação Continuada na Ressignificação da Prática Docente

Camila Aparecida da Silva

Emerson da Silva dos Santos

Patrícia Unger Raphael Bataglia

A preocupação com a formação inicial docente pode ser percebida por várias pesquisas realizadas nos diversos cursos de habilitação para o magistério, bem como nos cursos de Pedagogia.

No curso de Pedagogia se pode constatar pelas pesquisas que há uma adequação do currículo com o contexto social e político da época. Ao analisarmos essa evolução do currículo podemos perceber que a princípio o curso de Pedagogia era tratado como uma opção de habilitação profissional para aqueles que eram oriundos dos cursos normais e posteriormente dos cursos de magistério. A partir de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação essa característica foi novamente alterada, pois o Curso de Pedagogia foi a opção mais viável como formação de professores que atuariam no Ensino Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais.

Com todas essas transformações, as pesquisas apresentam uma deficiência na formação inicial do professor desse segmento de ensino, assim sendo, algo que deveria ser implementado para suprir essas

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p175-196

deficiências seria a princípio oferecer cursos de formação continuada como forma de resolver problemas em curto prazo e rever como está ocorrendo a formação inicial docente.

Uma das formas de se implementar a formação continuada docente, seria a metodologia de pesquisa-ação, pois por meio dela o professor conseguiria realizar sua formação em seu próprio ambiente profissional. Esse tipo de formação aproxima a teoria e prática, fazendo com que o docente possa refletir e tomar consciência por meio de sua prática nos ambientes pedagógicos em que atua.

Um tema relevante a ser tratado nessa formação seria a Teoria de Piaget (1896-1980), no que se refere à construção do conhecimento lógico-matemático pela criança. Essa teoria, aliada à Metodologia Ativa de Aprendizagem, proporcionaria à criança situações de aprendizagem capazes de auxiliá-la a construir, de forma consciente, seu conhecimento, pois o professor compreenderia que realizar atividades que priorizem repetições não auxilia de maneira eficaz a construção do conhecimento da criança.

Formação Inicial do Pedagogo

No Brasil, pesquisas sobre a formação de professores são feitas, há décadas, em grandes quantidades e com variados temas. De um modo geral essas pesquisas, apresentam a maneira pela qual esses profissionais foram enquadrados com o passar do tempo, no que se refere à forma e ao campo de atuação, seu perfil de formação profissional, bem como as expectativas sociais de como executariam suas funções nas escolas.

Até o fim dos anos 70, por exemplo, tivemos um período em que os currículos de formação de professores se orientavam numa perspectiva

positivista, em que os professores deveriam solucionar as adversidades da prática de ensino, por meio de aplicações teóricas e de técnicas científicas, para atender às exigências da época – o que de certo modo, tem relação direta com o momento político no qual vivíamos: uma ditadura com instituições democráticas sendo fechadas, educação sofrendo censuras – e assim projetavam que um estudante teria uma qualificação melhor se aplicasse os conteúdos de forma tecnicista com uma prática pedagógica totalmente centrada no professor apresentando atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional bastante rígida.

Havia uma ideia de eficácia na transmissão dos conteúdos, pois os estudantes eram tidos como receptores de tais informações, o que vai ao encontro do que pregou Paulo Freire sobre a educação bancária – um conceito de que os professores vão depositando informações nos estudantes, e estes apenas fazem uma reprodução teórica sem refletirem criticamente sobre o que os cerca:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 33)

Já na década de 80, começou uma abertura política, com vários movimentos em defesa da educação, e percebemos uma mudança da postura dos professores ante a educação. Neste momento surgiu uma postura mais crítica ao modelo anterior e a educação passou a ser pensada socialmente e politicamente também: "[...] muitos dos professores dos cursos de licenciatura passaram a assumir o compromisso político da formação, considerando a "função social da universidade." (CANDAU, 1997, p. 36). Nessa época a formação do professor visava a conscientizar os futuros profissionais de seu importante papel na prática educativa de uma escola preocupada com a função de transformar a realidade social de seus alunos.

Na década de 90, com a globalização da economia, tecnologia e cultura, percebemos uma exigência maior dos procedimentos de estudo e trabalho dos professores, sendo uma das exigências, a formação desses na universidade e não mais nos Cursos Normais, também conhecidos como Magistério, que se tratava de uma formação de nível médio que preparava o aluno para ser professor de séries iniciais da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental Séries Iniciais, com duração de 4 anos, e era realizado simultaneamente ao Ensino Médio. Mas como "universitarizar" a formação de professores de um momento para outro, com tantos detalhes a serem pensados? Na verdade, isso representou uma mudança mal estruturada, pois não era em todo país que haveria instituições para formar estes profissionais, e o objetivo central que antes era uma formação integral do professor, com essa nova configuração passa a ser fragmentada e o professor passaria a ser um especialista em subáreas da educação, chamadas de habilitações.

Além do mais, nessa década, muito do que se lutou para instituir nos anos 80 referente a uma superação do tecnicismo dos anos anteriores,

acabou se perdendo e a escola começou a ser um alvo fácil das políticas neoliberais.

> No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso. (FREITAS, 2002, p. 142-143)

No final dos anos 90, com o governo Fernando Henrique Cardoso, houve a segunda etapa da reforma educacional, que era exatamente uma reforma no âmbito da formação de professores:

> A 2ª etapa da reforma educativa desenvolve-se de forma mais intensa a partir de 1999 e tem como objetivos centrais: 1) dar forma e conteúdo à proposta dos institutos superiores de educação aprovada pelo CNE em setembro de 1999 (Parecer CNE/ CES nº 115/99) e, como conseqüência, 2) retirar das faculdades de educação, e em seu interior, do curso de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. O Decreto nº 3.276/99, de dezembro de 99, embora posteriormente modificado, cumpriu esse objetivo com muita eficiência. (FREITAS, 2002, p. 144)

Só no ano 2000, foram autorizados 142 cursos novos de Pedagogia por todo o Brasil. Com essa expansão rápida e desordenada ficou evidente o comprometimento da qualidade na formação dos professores.

> Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado. Em uma conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira (CNTE, 2001), as novas instituições criadas têm encontrado dificuldades na manutenção de seus cursos de formação de professores exclusivamente como curso normal superior. (FREITAS, 2002, p. 144).

Não podemos deixar de citar, que a partir dos anos 2000, com a ascensão tecnológica e a facilidade na obtenção de recursos materiais e da *Internet*, o Ensino a Distância (EAD) se apresentou como uma opção prática, rápida e "barata" para formar profissionais de diversas áreas, mas principalmente da Educação.

O que se evidencia nesse processo de formação docente nas últimas décadas no Brasil, é que a educação está intimamente ligada a interesses políticos e econômicos. Como resultado dessas políticas implantadas, promoveu-se uma precarização na formação inicial e continuada do docente, levando com isso uma desvalorização de sua atuação profissional.

Algumas ações poderiam ser implementadas, visando uma melhoria na qualidade da educação no Brasil, entre elas a revisão do currículo do Curso de Pedagogia e a adoção de políticas públicas que possam auxiliar na formação continuada do professor. Essas ações, no que se refere à formação continuada docente, podem ser realizadas pelas Secretarias Municipais de Educação, inclusive com a adoção de medidas

que auxiliem na progressão profissional docente. A execução dessa formação poderia ser por meio da pesquisa-ação, ou seja, de uma capacitação vinculada com a prática pedagógica do professor em atuação profissional.

Pesquisa-Ação como Metodologia na Formação Continuada do Docente

Tendo em vista as transformações, fragmentação curricular e descontinuidade de políticas públicas educacionais ocorridas nas últimas décadas, houve um comprometimento na qualidade da formação do Pedagogo, sendo assim, se faz necessário pensar numa formação continuada que possa ajudá-lo a refletir sobre sua prática e atuação em sala de aula.

Para que ocorra uma ressignificação na sua atuação, o docente precisa passar por um processo de tomada de consciência, que o faça repensar a forma de sua atuação profissional e social, e encontrar um ponto de equilíbrio entre sua formação, sua atuação, e de que maneira esse conjunto vai contribuir para o seu desenvolvimento e de seus pares, visando uma melhoria de sua prática docente.

> [...] as representações sociais na perspectiva de Veronese e Guareschi, que as entende como sendo a mediação entre: "o saber pregresso dos sujeitos sociais e as ressignificações atribuídas a esses conhecimentos no cotidiano, a partir das interações com as instituições, com a mídia, com os diferentes grupos, com o sistema econômico e todas as dimensões que constituem o mundo vivido". Em se tratando da profissão do professor, pode-se afirmar que a construção da sua imagem tem forte relação com as políticas educacionais formuladas e implementadas,

> além do contexto socioeconômico e cultural que cerca a profissão. (GUARESCHI; VERONESE, 2007, p. 9)

Dessa forma, a Pesquisa-ação pode ser utilizada como potencializadora da tomada de consciência da prática docente, uma pesquisa de transformação participativa, que visa os processos formativos. O caráter participativo do processo faz com que, por meio de reflexões de suas ações, o professor seja capaz de tomar consciência dessa ressignificação e consequentemente transformar sua atuação profissional.

> A pesquisa-ação, além de participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Seja como for, consideramos que pesquisa-ação e pesquisa participante procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional. Não estamos propensos a atribuir muita importância aos "rótulos" (THIOLLENT, 2005, p.10).

A aprendizagem da pesquisa-ação está associada ao processo investigativo. Por isso sua importância em aplicá-la no campo educacional, pois a própria pesquisa se torna um ato de educar os envolvidos nesse processo. Conforme Thiollent (2005), esse aprendizado é possível, pois os professores e seus formadores irão: utilizar e circular informações, orientar ações, tomar decisões e estes todos esses processos de ação proporcionarão situações que permitam uma tomada de consciência coletiva e individual. Tudo isso ocorre em virtude da peculiaridade da pesquisa-ação que permite enriquecer as exigências da ação no desenvolvimento da investigação. De acordo com Thiollent (2005, p.72):

> De modo geral, as diversas categorias de pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos. A aprendizagem dos participantes é facilitada pelas contribuições dos pesquisadores. (THIOLLENT, 2005, p. 72)

O papel dos formadores na aprendizagem dos docentes, de acordo com Thiollent (2005), é possível por meio do trato com a informação, por meio das discussões, pela formação que ocorre durante o processo de intervenção e pelas negociações que ocorrem entre o grupo para que todos possam ser incluídos nas discussões.

Em Abdalla (2005) encontramos uma investigação com um grupo de professoras de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental utilizando a pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. Nesse artigo encontramos diversas análises, dentre elas destacamos uma reflexão referente a prática:

> A primeira relaciona-se à aquisição, pela aluna-professora, de alguns conhecimentos que a fizeram repensar a sua própria "aprendizagem profissional", redefinindo-a como professora no interior da Escola. A segunda refere-se à reflexão sobre qual o esforço que se tem feito para integrar os diferentes momentos da ação, da pesquisa e da pesquisa-ação, de forma a colaborar com uma nova postura: de professora-pesquisadora e de pesquisadora-professora. A terceira está articulada com a análise/avaliação de como estimular a capacidade de ação/intervenção da professora em sua prática pedagógica, na tentativa de reconstruir permanentemente a sua identidade e a de sua escola. (ABDALLA, 2005, p. 396)

Devemos considerar também, que mesmo diante de tantas possibilidades que possam ser apresentadas para a melhoria na formação continuada de um docente, a transformação de sua prática só vai ocorrer se esse profissional estiver disposto a se dedicar e pôr em prática tudo o que estiver aprendendo. Abdalla (2005, p. 396-397) destaca alguns aspectos sobre estas possíveis produções de novas práticas pedagógicas:

> É necessário, portanto, pensar a escola, de forma contínua e coletivamente, como objeto de reflexão para que se efetivem mudanças qualitativas em seu cotidiano. Mas é preciso compreender, também, que estas transformações só se realizam pela própria pessoa, segundo seus próprios processos e de acordo com as situações concretas que são vivenciadas. E o terceiro aspecto revela que é preciso desenvolver competências para o desempenho de uma nova postura profissional que se alimente não só do aprender "sobre" a realidade educacional, mas o aprender "na", "da" e "com" a realidade, para que se reinventem imagens profissionais e sociais de melhoria e de mudança. (ABDALLA, 2005, p. 396- 397)

Após revisitar os fatos históricos sobre a formação docente nas últimas décadas, percebermos as grandes lacunas que ficaram, devido a fatores políticos e econômicos, e constatamos a grande importância de se buscar maneiras de oferecer uma formação continuada que possa suprir a princípio lacunas que surgiram na formação inicial.

Essa formação continuada pode ser oferecida por meio da metodologia científica da Pesquisa-ação, pois a partir da fase exploratória o docente poderá fazer um diagnóstico do problema que deve ser resolvido para a melhoria de sua prática profissional. Levantado o problema o professor será capaz na sequência de delimitar o objeto de intervenção, bem

como as áreas de conhecimento que devem ser buscadas para proporcionar as reflexões necessárias para se atingir o objetivo esperado que será, por exemplo, aprofundar os estudos na Teoria de Piaget no que se refere à construção do conhecimento lógico-matemático pela criança. Com base nessa sequência o professor poderá, por meio de hipóteses levantadas, iniciar sua coleta de dados, que possam auxiliar nas tomadas de decisão ou quando houver necessidade de compreensão de algum tema mais específico. A formação continuada docente ocorrerá justamente nesse processo investigativo e participativo em todo o processo, assim sendo, a própria pesquisa se torna um ato de educar os envolvidos nesse processo investigativo. De acordo com Thiollent (2005, p.72):

> De modo geral, as diversas categorias de pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos. A aprendizagem dos participantes é facilitada pelas contribuições dos pesquisadores. (THIOLLENT, 2005, p. 72)

A tomada de consciência coletiva e individual será proporcionada por meio da utilização e circulação das informações, orientação das ações e tomadas de decisões entre os professores e seus formadores.

A construção do conhecimento matemático da criança

A formação inicial do pedagogo apresenta várias lacunas no que se refere a compreender como ocorre o processo na construção do conhecimento Matemático pelas crianças do Ensino Fundamental Séries Iniciais. Isso ocorre muitas vezes por um histórico de dificuldade em Matemática em sua vida escolar, bem como na própria graduação, pois o

tempo dedicado à compreensão de metodologias adequadas para a aprendizagem da criança é em média 75h do curso todo. Outro fato que deve ser apresentado é que muitas vezes o graduando de Pedagogia não consegue associar a importância da Teoria de Piaget na escolha de práticas adequadas que possam auxiliar as crianças na construção do conhecimento Matemático.

Uma das situações que pode ocorrer é confundir a forma como essa construção ocorre, pois, a Teoria de Piaget é contrária aos pressupostos de que "ensina-se" Matemática pela transmissão, como um conhecimento social. Dizer à criança que se comemora o Natal no dia 25 de dezembro é uma situação, a criança compreender a contagem até o número vinte e cinco é outra. Conforme Kamii (2001, p. 24):

> A origem fundamental do conhecimento social são as convenções construídas pelas pessoas. A característica principal do conhecimento social é a de que possui uma natureza amplamente arbitrária. (...). Não existe nenhuma razão física ou lógica para que o dia 25 de dezembro seja algum modo considerado diferente de qualquer outro dia do ano. (KAMII, 2001, p. 24)

Lógico que para a criança adquirir esse conhecimento social será necessário a interação e interferência de outras pessoas, mas apesar dessa interferência não se pode afirmar que a criança adquira esse conhecimento. Assim, como o conhecimento lógico-matemático a criança, para conseguir construir seu conhecimento social ou conhecimento físico, deverá possuir anteriormente estruturas lógico-matemática para assimilar, organizar e construir esses conteúdos.

O docente que acredita que conceitos Matemáticos são ensinados por meio da transmissão social pode cair, por exemplo, na prática de

obrigar a criança a “decorar” a tabuada pressupondo que isso é algo relevante para a construção de seu conhecimento em Matemática. Essa falta de compreensão não permite que o docente perceba que o conhecimento lógico-matemático é universal e centrado na criança. Por exemplo, se perguntar a uma criança em qualquer lugar do planeta quanto é 2+3 com certeza a resposta será a mesma. A cultura local pode implementar meios para simbolizar essa operação, mas o resultado sempre será 5, independente da cultura e país. Conforme Kamii (2001, p. 25):

> As palavras um, dois, três, quatro são exemplos de conhecimento social. Cada idioma tem um conjunto de palavras diferentes que serve para o ato de contar. Contudo, a ideia subjacente de número pertence ao conhecimento lógico-matemático, o qual é universal. (KAMII, 2001, p. 25)

Assim sendo, essa ideia de inserir a criança em um “mundo dos números” é contrastante à Teoria de Piaget, já que a construção do número e o resultado da operação 2+3, não é algo que se encontra no mundo social para ser “transmitido” ou ensinado, mas, sim, fruto da construção lógica da criança Em última análise a criança pode até responder corretamente por ter decorado a informação, mas não por meio das abstrações que requer tal operação lógica. Conforme Becker (2011), a construção do conhecimento lógico-matemático será possível mediante das abstrações realizadas a partir das ações e das coordenações dessas ações pela criança.

O docente deve ter claro em seu planejamento e na escolha dos materiais didáticos que essas abstrações não se baseiam somente no empírico, mas ao entrar em contato com materiais manipuláveis para a construção de um conhecimento matemático, se deve levar em

consideração que a criança retira as qualidades não somente dos objetos, mas sim das suas ações e da coordenação dessas ações. Conforme Kamii (2001), um conhecimento matemático é uma síntese das relações de seriação e classificação que a criança elabora por meio da abstração reflexiva. Assim sendo, ao pensar na escolha do material manipulável para ser utilizado em sua aula o docente deve ter consciência de como esse processo ocorre, para não propor atividades que estarão além ou aquém da capacidade cognitiva da criança.

Considerando que a construção do conhecimento lógico-matemático se faz por meio de coordenações de relações, a coordenação entre a abstração empírica e abstração é fundamental, pois na empírica a criança vai abstrair características dos objetos como cor e tamanho que por meio da reflexiva permitirá a relação desses objetos com conceitos Matemáticos que se pretende trabalhar em sala. Podemos dar como exemplo o trabalho com o conteúdo de frações, por meio de blocos com cores e tamanhos variados. Ao manipulá-los a criança pode, por meio das ações e coordenação de suas ações, compreender a relação do inteiro com o meio, um quarto e assim sucessivamente. Lembrando que essas relações e coordenações existirão na mente das crianças, por isso a preocupação da escolha dos materiais didáticos é de extrema importância no planejamento da aula, inclusive para uma futura avaliação diagnóstica que pode ser realizada para direcionar as ações pedagógicas do docente. De acordo com Kamii (2001, p. 23):

> É por isso que Piaget explica a obtenção da estrutura hierárquica da inclusão de classes pela mobilidade crescente do pensamento da criança. Por essa razão é tão importante que as crianças possam colocar todos os tipos de conteúdos (objetos, eventos e ações) dentro de todos os tipos de relações. (KAMII, 2001, p. 23)

Assim sendo, conhecer a Teoria de Piaget no que se refere à construção do conhecimento lógico-matemático pela criança, fará o docente refletir sobre sua prática pedagógica e tomar consciência de que Matemática não se ensina e, sim, se constrói pela criança, por isso a importância na escolha de se combinar materiais didáticos juntamente com metodologias ativas de aprendizagem, que possam auxiliar a criança nessa construção do conhecimento.

De acordo com Kamii (2001), a metodologia escolhida pelo docente deve levar em consideração essa estruturação progressiva da construção cognitiva da criança. Por exemplo, não adianta "ensinar" para uma criança do 3º ano do Ensino Fundamental séries iniciais números na classe dos milhões, pois ela não terá ainda estrutura cognitiva adequada para compreender essa sequência. Vale ressaltar que é perceptível essa dificuldade ainda em crianças do 5º ano do Ensino Fundamental séries iniciais e essa compreensão é fundamental para direcionar o trabalho docente no desenvolvimento de atividades em sala de aula, já que essa estrutura lógica não pode ser ensinada, mas construída pela criança. O professor deve estimular a criança a pensar ativamente.

Levando em consideração que a criança tomará consciência de um conteúdo, por meio da reflexão sobre as ações e da coordenação de suas ações, auxiliadas pelas abstrações, o professor deve escolher estratégias de ensino de tal forma que permita à criança agir e refletir concomitantemente. Essa forma de trabalhar faz cair por terra aquela ideia em promover a repetição de atividades sem lógica que visasse apenas uma possível "memorização". O professor, ao ter consciência da Teoria de Piaget, pode rever sua prática profissional visando à melhoria do processo na construção do conhecimento da criança.

A utilização das Estações de Aprendizagem como estratégia de ensino, seria um caminho pelo qual o docente proporcionaria situações de aprendizagem em que, a própria criança ao interagir com o material e com o grupo, auxiliaria na construção do conhecimento lógico matemático por meio das atividades escolares.

A Estação de Aprendizagem como Metodologia Ativa na Construção do Conhecimento Matemático

A utilização das Estações de Aprendizagem como estratégia metodológica ativa de aprendizagem é fundamental, pois o docente permitirá à criança que se depare com desafios e situações, que farão com que ela possa construir, por meio de interações, ações e coordenação de suas ações, seu próprio conhecimento matemático. De acordo com Bacich (2015, p. 54):

> Modelo de rotação os estudantes revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou orientação do professor. As tarefas podem envolver discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leituras.(BACICH, 2015, p. 54)

Nesse tipo de estratégia metodológica, as crianças devem ser organizadas em grupos com Situações de Aprendizagem diferenciadas, de acordo com os objetivos propostos da aula planejada. Por exemplo, uma aula em que o docente trabalhará assuntos sobre frações, as atividades devem estar de acordo com a capacidade cognitiva da criança e, ao mesmo tempo, possa permitir ações e coordenações dessas ações que permitam por

meio das abstrações empíricas e reflexivas a construção do conhecimento fração trabalhado na aula.

Essas atividades podem ser por meio de materiais manipuláveis, atividades ilustradas, cálculos, atividades que permitam o trabalho individual e coletivo concomitantemente. Também podem ser propostas atividades on-line desde que isso faça parte da realidade no ambiente escolar.

Vale ressaltar que essas atividades, por apresentarem níveis diferentes de dificuldades, podem permitir à criança que as desenvolva com o sem o auxílio do professor ou até mesmo de um componente do grupo em que está inserido. De acordo com Bacich (2015, p. 55):

> É importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente. Em um dos grupos, o professor pode estar presente de forma mais próxima, garantindo o acompanhamento de estudantes que precisam de mais atenção. (BACICH, 2015, p. 55)

Essa diversidade nas opções de atividades como trabalho individual, coletivo, vídeo, situações de aprendizagem permitirá uma personalização no processo de aprendizagem, pois sabemos que as crianças aprendem de forma diferenciada. Além disso, essa dinâmica das Estações de Aprendizagem permite a o docente que possa percorrer os diversos grupos e fazer uma avaliação diagnóstica de como as crianças estão desenvolvendo suas atividades.

Com essa “liberdade” de ação do professor entre os grupos, ele poderá intervir de forma mais adequada, pois durante suas avaliações será

possível direcionar a criança em uma atividade que permita, por meio da interação com o objeto de estudo, auxiliar na construção do conhecimento desejado.

Podemos citar um conteúdo relacionado às frações equivalentes: se a criança está com dificuldade em compreender o conceito de fração equivalente, ela, por meio do uso de uma régua de frações, poderá verificar, por exemplo, a relação direta entre 1/2 e 2/4, já que o princípio da fração equivalente é que, por meio de números diferentes, representamos a mesma quantidade. Assim sendo, com a utilização de uma régua de frações ela conseguirá perceber com a utilização de um material manipulável essa relação, uma forma de permitir por meio da ação sobre o objeto, uma abstração empírica, que permita uma coordenação sobre as ações pela criança, visando à construção do conhecimento matemático por meios das abstrações refletidas adequadas para aquela situação de aprendizagem proposta.

Vale ressaltar que essas Estações de Aprendizagem devem ter um tempo determinado, previamente combinado com as crianças. Passado esse tempo deve ocorrer o revezamento das atividades até que todos passem por todos os grupos e desenvolvam as atividades propostas. Por isso, a importância do planejamento da aula pelo professor, pois o tipo e quantidade de atividades dependerão também do tempo disponível que o professor terá para utilizar essa estratégia de metodologia ativa.

As atividades não são sequenciais, já que se espera uma independência entre as tarefas realizadas nos diversos grupos. O objetivo das ações nos grupos é que, ao final da rotação de todas as Estações de Aprendizagem, elas possam ter propiciado à criança situações que permitam a construção do conhecimento matemático planejado pelo professor.

Conforme o exemplo dado anteriormente sobre frações equivalentes, todas as atividades propostas nas diferentes estações serviriam para auxiliar a criança na compreensão e na tomada de consciência de que uma fração equivalente é algo que, mesmo representado por números diferentes, a quantidade não é alterada. Assim as atividades propostas sejam por meio de manipulação de objetos, ilustrações ou por recursos on-line, entre outros, terão sempre o mesmo objetivo que seria a construção do conceito de frações equivalentes. Por isso, as atividades serão independentes e não necessariamente devem ter uma sequência, o que na realidade nesse caso não seria possível.

Apesar da independência do trabalho nos grupos, as atividades funcionarão de forma integrada, visando à construção do conhecimento planejado naquela aula pelo professor. Esse tipo de estratégia permitirá a todas as crianças que tenham acesso ao mesmo conteúdo e às mesmas oportunidades de interagir com as atividades propostas, sendo diferente ao propor uma estratégia de rotação individual, pois a criança terá uma sequência própria de desafios propostos, conforme Bacich (2015), pois na rotação individual a criança terá uma lista de atividades, adaptadas em uma rotina que permita estudar o tema proposto.

Utilizar a Estação de Aprendizagem com as crianças do Ensino Fundamental séries iniciais como estratégia, permite ao docente oferecer uma dinâmica de aprendizagem personalizada de tal forma que permitirá à criança construir seu conhecimento de forma ativa e mais consciente.

Considerações Finais

A melhoria na qualidade da educação está vinculada com a implementação de políticas públicas que possam contemplar ações na

formação inicial e continuada docente. A revisão curricular dos Cursos de Pedagogia se faz necessária, pois atualmente se forma um profissional generalista devido à pulverização desse currículo.

Para se suprir essa carência é necessário também investir na formação continuada desse profissional, que muitas vezes é cobrado e criticado, mas não são dadas as condições necessárias para se exercer suas atividades profissionais.

Essa formação continuada deve ser proporcionada de tal forma que o professor possa relacionar teoria à prática em seu ambiente de trabalho e não somente um dos dois, pois, aliar a teoria e a prática concomitantemente é fundamental para que o docente possa tomar consciência de sua ação, por meio da reflexão de suas ações como profissional.

Como foi exposto nesse artigo um dos caminhos propostos seria por meio da pesquisa-ação, pois o docente se torna pesquisador de sua própria prática e consegue por meio de suas ações e interações com outros profissionais compreender todo contexto de sua atuação, suas lacunas e os caminhos que devem ser tomados para melhoria de sua prática profissional.

Com essa tomada de consciência profissional, o docente irá se preocupar em adotar Metodologias Ativas de Aprendizagem que possam auxiliar na construção do conhecimento lógico-matemático, proposta essa apresentada na Teoria de Piaget. Considerando as construções cognitivas necessárias para a construção desse conhecimento, o professor terá condições de proporcionar situações de aprendizagem para as crianças que possam auxiliar nessa construção, assim sendo, atividades repetitivas que busquem memorização serão abolidas de sua prática em sala de aula, isso

porque, baseada na Teoria de Piaget, esse tipo de atividade não tem condições de proporcionar situações que auxiliem a criança na tomada de consciência de conteúdos apresentados dessa forma.

Trabalhar com as Estações de Aprendizagem que possam oferecer situações baseadas na Teoria de Piaget é fundamental para esse segmento de ensino, pois ao trabalhar conceitos com as Metodologias Ativas, a criança se torna protagonista na construção de seu próprio conhecimento, tendo o professor papel fundamental como mediador e colaborador nesse processo, pois estará sob sua responsabilidade escolher as atividades adequadas para que as crianças possam desenvolver e construir o conhecimento matemático esperado e adequado para essa faixa etária. Por se tratar de uma construção, o professor do Ensino Fundamental Séries Iniciais tem um papel fundamental, pois é ele quem auxiliará cada criança a construir os alicerces de seu conhecimento lógico-matemático que levará por toda trajetória escolar e também para sua vida.

Referências

ABDALLA, M. de F. B. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27557.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

BACICH, L.; NETO, A. T; TREVISAN, F. de M. **Ensino Híbrido:** Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BECKER, F. **Epistemologia do Professor de Matemática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 26 jun. 2020.

GUARESCHI, P. A. A psicologia social e representações sociais: avanços e novas articulações. *In*: VERONESE, M. V; GUARESCHI, P.A. **Psicologia do cotidiano**: representações sociais em ação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17-40.

KAMII, C. **A Criança e o Número:** Implicações Educacionais da Teoria de Piaget para Atuação junto a Escolares de 4 a 6 anos. Tradução: Regina A. de Assis. 11ª edição – Campinas, SP: Papirus, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2005.

9.

DESCRIÇÃO DE PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA VIVÊNCIA DE EDUCADORES E EDUCANDOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Carla Chiari

Maria Goretti Aguiar Alencar

O presente artigo tem como principal objetivo discorrer sobre as atividades realizadas em uma escola na zona rural do interior de São Paulo. Nesse sentido, o documento busca destacar os processos de ressignificação educacional e capacitação da equipe pedagógica, além de mensurar os impactos causados por essa transformação estrutural. É importante destacar que a unidade escolar atende os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, totalizando 227 alunos.

Com o fito de ressignificar o processo educacional nessa escola municipal, foi utilizada a ferramenta do *clima escolar,* que é caracterizado por um conjunto de percepções dos educandos sobre os aspectos que compõem a instituição e todo o processo de aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação e infraestrutura com transformações significativas no âmbito escolar. Para a avaliação do *clima escolar* é preciso investigar as percepções dos sujeitos inseridos nesse contexto escolar com o propósito de favorecer a ampliação do conhecimento de sua realidade e, assim, promover uma transformação.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p197-214

O clima escolar *é* considerado como positivo, segundo Thapa *et al.* (2013), quando proporciona e desenvolve as aprendizagens dos alunos, envolve normas e valores que fazem os sujeitos se sentirem seguros socialmente, emocionalmente e fisicamente. Nessa direção, entendemos que o ambiente cooperativo e democrático seja o que melhor proporciona trocas de ideias, além de evidenciar relações mais solidárias e justas levando à construção do clima escolar positivo.

Ademais como propõe Bidóia (2020), a avaliação do clima escolar é de suma importância para que toda comunidade seja ouvida, e no caso específico desta pesquisa, os alunos. De acordo com os autores citados acima, podemos afirmar que a partir da identificação do que já está bom e o que precisa ser melhorado, podemos propor coletivamente propostas para o aperfeiçoamento das práticas e dar continuidade às transformações realizadas pelo processo de ressignificação (p.101).

Retomando o Trabalho de Ressignificação

Os processos de transformação da instituição iniciaram com os professores e toda a equipe de gestores em 2018, envolvendo família e a comunidade em geral.

Os impactos foram bem significativos, tanto na formação e capacitação de todos os profissionais quanto na movimentação da comunidade que proporcionou a construção e ampliação de espaços coletivos na escola. Como exemplificação, as ações que são possíveis destacar foram a instalação de fibra ótica proporcionando pesquisa e a construção do biodigestor, bem como a ampliação de espaços físicos para aulas diversas, etc. A seguir, destacaremos as etapas desse processo.

Gestão de Ressignificação e Parcerias

Primeiramente, iniciou-se um grupo de estudos com a equipe escolar, com o objetivo de formação e capacitação. Para isso, ocorreu uma parceria entre os (as) pesquisadores (as) do GEPPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília. Nesse contexto, a parceria em pauta teve como propósito acompanhar, sistematizar e avaliar os efeitos do desenvolvimento de um Programa de Ressignificação da Educação no âmbito da formação continuada de professores e gestores, com a participação dos demais membros da comunidade escolar.

Um Breve Histórico do Projeto

Em seguida, nos primeiros meses de 2018, iniciou-se a formação da equipe escolar. Ao adentrar em contato com os educadores, abordamos os seguintes questionamentos:

1. Qual a escola ideal? A escola ideal é aquela que tem aprendizado, que forma, informa e não deforma, que é prazerosa, que cumpre currículo, que é humana, que tem participação da comunidade, que tem presença da família, que é comprometida, que tem respeito, que tem recursos, que tem projeto de vida, igualitária, democrática, tecnológica, que dá oportunidade para todos.

2. Quais os desafios? A organização do tempo, a procrastinação, dedicação exclusiva, motivação/desmotivação do professor e do aluno, falta de reconhecimento, formação, burocracia, encarar a desburocratização, ter ajuda de todos, envolvimento da equipe, união dos professores, realidade entre crianças, comunidade e escola, envolver as famílias, falta de interesse e continuidade do trabalho.

Após esses levantamentos, observou-se que havia materiais suficientes para começar a formação e implantação do Projeto “Ressignificando a Escola”. Nesse sentido, iniciaram-se estudos sobre o desenvolvimento do Juízo Moral, da inteligência, afetividade, aprendizagem cooperativa e psicogênese do conhecimento, o que trouxe um olhar diferenciado por parte da equipe, uma vez que começamos a aplicar e comprovar a eficácia de um trabalho mais centrado na criança e mais cooperativo.

A proposta era o estudo dos teóricos e, em seguida, a busca da tradução dessas teorias junto aos educandos. Os educadores pesquisaram, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Ovide Decroly, José Pacheco, Paulo Freire, Celso Vasconcelos, Lauro de Oliveira Lima, e Rubem Alves. Com o desenrolar das leituras, as mudanças começaram a acontecer, os educadores começaram a ler e a melhorar a sua prática.

Todos os sujeitos almejam uma sociedade organizada, respeitosa, justa e democrática, porém, para que isso aconteça, é necessário, que a Escola como instância formadora, também seja democrática, ou seja, onde suas práticas devam ser baseadas no diálogo, na participação de alunos e professores na organização das regras da Escola, na cooperação entre os estudantes, no incentivo à resolução de seus conflitos pela restauração e não pela punição, na vivência efetiva de ações de protagonismo em que o cuidado com o outro e a solidariedade sejam fomentados. Essa convivência não pode se restringir apenas à boa socialização com regulamentos já estabelecidos, mas deve ser compreendida como um processo no qual normas, relações e costumes podem e possam ser criticados, reconstruídos e, então, legitimados pelos envolvidos e, assim ser criadas novas formas de conviver, pensadas e discutidas (PUIG, 2000).

O estudo do desenvolvimento moral na criança ajudou a equipe a elencar quais seriam os valores que seriam o norte da nossa Proposta Pedagógica e que colocaríamos em pratica, ajudando equipe e alunos a perceberem e a praticarem os valores que eles mesmos haviam enumerado.

No levantamento dos valores que a equipe escolar e alunos fizeram, ficou claro que ambos não abririam mão de: Solidariedade, Honestidade, Respeito, Afetividade, Compaixão, Comprometimento, Responsabilidade e Cooperação.

Principais Ações

As ações de ressignificação na Unidade Escolar se caracterizaram por um movimento de renovação, ou seja, da mudança de paradigma para uma nova Educação voltada para a democracia. Também visam a contribuir para a melhoria nos processos de gestão e atividades, abrangendo então toda a comunidade e os processos pedagógicos.

Segundo Bidóia (2020),

> Para a realização do Programa de Ressignificação, sobretudo, os docentes e gestores, participam de discussões/estudo em grupo, rodas de conversa, oficinas e algumas formações ministradas pelos membros do GEPPEI. Tais atividades são realizadas em horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e as formações costumam ter datas específicas. Todas as atividades descritas acima têm o intuito de colaborar para a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento de metodologias próprias, para que se consigam soluções coletivas para os desafios enfrentados pela unidade escolar. No entanto, o processo de ressignificação é de grande importância para o campo educacional brasileiro, pois nos dá esperança de uma Educação direcionada para a construção do ser como um todo, e nos mostra

> como é possível a inovação/renovação educacional. (BIDOIA, 2020, p. 20)

Após as formações, os educadores voltaram para a escola motivados, pensando em estratégias de trabalho para aplicar a aprendizagem cooperativa, jogos matemáticos, dialogando com os alunos as questões em que todos buscavam a aprendizagem. Assim, passou-se a inserir a chamada “roda de conversa” com o fito de criar um processo colaborativo de decisão juntos com a comunidade, possibilitando melhorias para todos.

No campo das “novas alternativas educacionais”, podemos citar as metodologias ativas. De acordo com Piaget (1930/1998) e Becker (2011), as metodologias ativas prezam por práticas voltadas ao ensino e aprendizagem significativa, nas quais os alunos aprendem por meio da utilização de estratégias como de aprendizagem cooperativa, trabalhos em grupos, situações problemas, dentre outras.

Existem outros fatores que influenciam a aprendizagem, como a melhora no convívio social que para Bataglia (2014), tem função importante na criação de laços afetivos nas relações humanas, levando a caminhos democráticos que possam capacitar o educando na resolução de conflitos por meio do diálogo e construindo um sujeito autônomo, que seja capaz de expressar as suas opiniões. Destacamos, ainda, como fator influente na aprendizagem, a formação continuada dos docentes e gestores. Dessa forma, com todas essas ações sendo colocadas em prática dentro do ambiente escolar, podem-se promover melhorias dentro e fora da sala de aula, além de favorecer, por conseguinte, uma melhoria no clima escolar.

Na Unidade Escolar algumas ações foram implementadas, como organizar os educandos em grupos ao invés de fileiras, e os educadores passaram a consultá-los_sobre os conteúdos que gostariam de aprender. Essas ações geraram um maior interesse pela busca ativa do conhecimento, e quando os estudantes foram questionados acerca de qual formato de escola eles gostavam mais, foram categóricos em dizer que hoje está melhor.

Porém, ainda tínhamos um problema que se relacionava a como estimular a pesquisa somente com material didático, em livros, com um amplo campo informatizado lá fora, pelo qual as crianças já se encontravam familiarizadas. Para resolvermos o problema, a equipe escolar se reuniu e acordou que deveriam utilizar recursos próprios da Associação de Pais da Escola para aquisição de equipamentos, bem como a instalação e manutenção da internet de fibra ótica, melhorando ainda mais a motivação dos alunos para a realização das pesquisas escolares.

Segundo Bidóia (2020), os educadores devem estimular a realização pesquisas, por meio das quais o aluno aprende a organizar textos em tópicos, a descrever e enumerar elementos, além de registrar o que foi pesquisado, e em quais as fontes que foram usadas nessa coleta de informações. Tal atividade tem proporcionado ao educando, a capacidade de leitura, a busca por conteúdos na internet, a elaboração de perguntas, o planejamento da pesquisa, o ato de correlacionar informações e a ordenação e organização do próprio texto. Ao final da atividade, os alunos compartilham o que aprenderam e, assim, há a promoção da difusão coletiva de conhecimentos.

Como descreveu Bidóia (2020), em decorrência do processo de ressignificação, a Escola também tem trabalhado com projetos. Foram desenvolvidos projetos como: projeto reciclagem, onde os alunos puderam

aprender a separação do lixo reciclável, confeccionaram objetos com material reciclável, fizeram pesquisas sobre como tais materiais podem ser reaproveitados, a importância da reciclagem para a preservação ambiental, o uso do lixo orgânico para adubar plantas, entre outros conhecimentos; também teve o projeto terrário de minhocas, o qual os estudantes puderem aprender sobre a respiração dos anelídios, solo e outros conhecimentos; o projeto horta, os alunos puderam consumir o alimentado cultivado por eles nos momentos da merenda escolar, entre outros. Todos os projetos realizados na UE pesquisada levaram em consideração os interesses dos alunos sobre o tema, conciliando assim a teoria, a prática e a realidade do contexto.

Trabalhamos com o desenvolvimento de projetos, que partem de um tema gerador, em que os estudantes nos apontam o que gostariam de aprender dentro de um determinado tema, quais seus interesses e curiosidades, mediamos na busca das respostas, na construção e sistematização do conhecimento, utilizando como recurso a tecnologia. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas (ALVES, 2008).

Roda de Conversa

Outra estratégia utilizada foi as "Rodas de Conversa" para resolução de conflitos. Nesses momentos as crianças sentam-se em roda, e discutem sobre os problemas, impasses, desafios que aparecem no dia a dia, dando a possibilidade de reflexões conjuntas sobre as situações escolares e de conflitos. Também houve a implantação das "assembleias de sala e escolar", com sua formalização em termos de estrutura e periodicidade, a qual as crianças discutem os acontecimentos referentes ao cotidiano

escolar, encontrando soluções, colocando necessidades, percepções e desenvolvendo questionamentos para as situações vividas. De acordo com a gestora, as regras da Escola decorrem do que é refletido e aprovado pelas Assembleias, e por serem construídas coletivamente, as regras são chamadas de combinados.

As Rodas de Conversa na Unidade Escolar, foram o grande desafio para o desenvolvimento da habilidade de escuta, criamos mecanismos com a inscrição dos que gostariam de falar sobre um determinado tema ou conflito, passamos um bastão ou outro objeto pré-determinado, e quem quisesse falar seguraria o objeto durante a fala e em seguida passaria adiante. Essa prática foi significativa pois passaram a ouvir uns aos outros.

Percebemos alguns resultados das novas estratégias implementadas, dentre eles, a diminuição dos furtos de pequenos objetos e a criação do hábito de respeitar o outro e não permitir que um colega sofresse qualquer constrangimento, o abandono do caderno de ocorrência, pois notou-se que sua função estava trazendo o efeito contrário ao esperado, uma vez que registrar algo que não estava correto só aumentava a indisciplina. E os educandos já conseguiam resolver seus conflitos, apontando caminhos para a resolução de problemas, sentimentos, praticando a solidariedade, o respeito, a empatia, discutindo e construindo planos de estratégias para as atividades, respeitando e valorizando a opinião do outro, com a utilização de frases como: "eu elogio", "eu sugiro" e "eu critico".

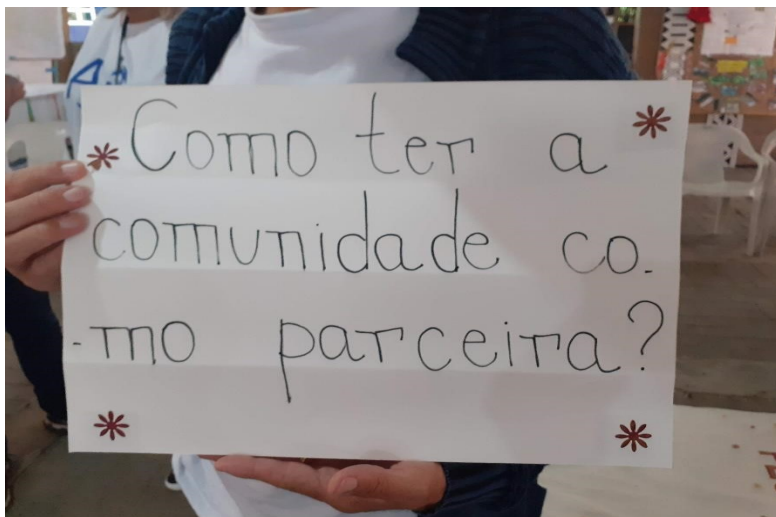
Entendemos que essas mudanças comportamentais ocorreram devido a todo um trabalho da equipe junto aos alunos e comunidade que acreditaram na ressignificação que vem da inovação.

Inovação que segundo Pacheco (2019) será algo inédito, sustentável e de provável replicação. No campo da educação será um

processo transformador que promoverá ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano (PACHECO, 2019).

Resultados

> Antes de se iniciar a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), é preciso uma etapa de sensibilização, de motivação, de mobilização para com a proposta de trabalho, a fim de que esta tarefa seja assumida, tenha significado para a comunidade" (VASCONCELLOS 2016 p.175).

Figura 01 - Vivência 2019

Fonte: acervo das autoras

Foi iniciada a construção do PPP abordando os seguintes questionamentos: Como a comunidade, família e escola podem contribuir para que os educandos, filhos, pessoas e cidadãos possam ter sucesso nos desejos e sonhos seus e de sua família? Quais valores podem e devem ser praticados em seu cotidiano para que estes possam ser cidadãos autônomos? Partimos dessas reflexões, as quais foram apontadas os valores de honestidade, responsabilidade, respeito, solidariedade, cooperação, comprometimento, humanidade, afetividade, consciência e compaixão. Desses valores, que poderíamos colocar na nossa proposta pedagógica, para que juntos escola, família e comunidade, pudéssemos ajudar as crianças a serem pessoas comprometidas com os valores éticos, morais? Então elencamos: honestidade, respeito, solidariedade, afetividade, responsabilidade.

Fizemos os encaminhamentos para o PPP e agendamos o que denominamos "Roda de Prosa" para que a comunidade tivesse voz e fosse participativa. A partir das conversas que surgiram com a presença e participação da comunidade local, tivemos maior engajamento dos pais na escola, todas as ações desenvolvidas tiveram a participação da comunidade, foram realizadas revitalização dos espaços, deixando a escola mais bonita e atrativa para as crianças.

Como resultado da "Roda de Prosa", primeiramente houve o levantamento de quem poderia colaborar, como e com o que? A escola encontrava-se carente de recurso, precisava de revitalização e manutenção, conseguimos tinta, reposição de vidros quebrados, limpeza de calhas, organização dos espaços, reforma da zeladoria que transformamos em sala de leitura, sala para atendimento do AEE e espaço para atendimento de reforço escolar, a antiga secretaria e diretoria também foi reformada para atendimento de crianças que ainda estavam fora da escola por falta de vaga.

Precisávamos tornar a escola um local de pertencimento, onde educando, educadores, pais e demais pessoas da comunidade local participassem dos processos escolares. No Campo da Educação, “um projeto de mudança é um ato coletivo” (PACHECO, 2019, p.63)

A partir da participação dos pais, foi possível a conclusão de algumas obras inacabadas como a sala de informática, compra de bancadas, instalação de computadores e impressoras para educando e educadores. Organização de espaço para atendimento da secretaria e diretoria da escola. Verificamos a necessidade de construção de uma fossa biodigestora (FIG.06) e com a participação especialmente dos alunos e da comunidade, recebemos doações de materiais, tubos, cimento, tijolos. Ampliamos o espaço para recreação ao lado do refeitório, com a avanço no terreno, conseguimos verba impositiva dos vereados para construção de espaço para a realização de atividades diversas, aumentando a participação da comunidade escolar.

E esse movimento de melhoria e revitalização do espaço, bem como a participação da comunidade, ocasionou o aumento na procura por vagas, passando de 190 alunos em 2018, para atendimento de 243 alunos em 2019, sendo alguns casos relacionados ao resgate de crianças que ainda não estavam na rede pública de ensino do Município.

Figura 02 – Apresentação da maquete da fossa biodigestora

Fonte: acervo da escola municipal

Todos os projetos realizados na prática, foram um marco para a comunidade, pois é possível contribuir significativamente na transformação de uma sociedade. Pensar no coletivo foi um dos aprendizados mais importantes que conseguimos aplicar no desenvolvimento dos trabalhos na Unidade Escolar e com a comunidade. A vivencia de aprender escutar o outro, se sensibilizar e pensar coletivamente na resolução de novas alternativas, foi um diferencial junto à comunidade.

As ações desenvolvidas na escola, como construir a fossa biodigestora com ajuda de um coletivo; organizar junto com a comunidade uma feira agroecológica, com produtos dos agricultores locais; a revitalização da escola; a utilização espaço da frente da igreja para as aulas de música, conseguido a partir do diálogo entre o padre e a diretoria da escola; a implementação do contra turno, quatro dias da semana com aulas de Educação Física, Artes, Inglês, Informática e Música, foram implementadas com a participação de toda a comunidade escolar.

Dentre as muitas ações conjuntas, uma das mais gratificantes para os pais, estudantes e professoras da Escola, foi a construção da fossa biodigestora, como uma necessidade de saúde coletiva, para resolver uma situação insustentável com a fossa antiga, devido ao mal cheiro e localizar-se em frente ao refeitório.

Foi realizado uma pesquisa junto aos_alunos, trazendo uma solução coletiva envolvendo todas as salas, as quais acompanharam a construção de todo processo até a estruturação física da fossa biodigestora.

Com a descoberta da solução, foi preciso acionar a comunidade para que fosse possível a realização do projeto, que contou com a participação da Prefeitura, Secretaria da Educação**,** técnicos e comunidade em geral.

A construção ocorreu de forma gradativa, com arrecadação de fundos financeiros, doações e eventos como festas e rifas, desde a estrutura até a finalização. Foi um processo de união e envolvimento, que só foi possível acontecer após a conscientização e envolvimento da toda a comunidade local. (FIG.3).

Figura 03 – Construção da fossa biodigestora

Fonte: acervo da escola municipal

O principal objetivo desse relato foi o de demonstrar, brevemente, alguns dos processos de transformações em nossa Escola Municipal**,** com foco em todo o efeito da ressignificação interna que ocorreu em cada participante, bem como o resultado concreto vivenciado pelas ações advindas das transformações internas, representado pela materialização dos projetos e de todas as mudanças ambientais e das relações interpessoais e com o ensino e a aprendizagem.

Após revisitarmos as histórias de todas as vivências, ações e trocas de experiências com todos os participantes da comunidade escolar, só podemos concluir que temos de dar continuidade ao projeto Ressignificando a Escola, buscando fortalecer a rede, acreditando que as transformações são possíveis e aplicáveis e que em alguns momentos

teremos que ter coragem para não desistirmos. E será importante buscarmos a manutenção do diálogo com a comunidade, pois foi dessa relação que surgiu o suporte para muitas ações de sucesso e profundamente transformadoras para todos os envolvidos. Os pais passaram a ter interesse em participar das demandas dos alunos, e os alunos apresentaram mudanças comportamentais positivas. Ocorreram mudanças importantes no ambiente sócio moral da escola que podem ser observadas nos diálogos das crianças entre si, na forma que buscam a resolução de problemas e no surgimento da empatia quando não aceitam que um aluno provoque o sofrimento no outro.

O desenvolvimento da bandeira ambiental na escola, com a construção da fossa séptica, a revitalização da unidade arbórea do "jacarandá", o desenvolvimento da horta, construção do jardim, o aproveitamento dos materiais orgânicos na manipulação da composteira, resultaram em ações de transformação, para que as atitudes fossem aplicadas também em seus lares. O trabalho exigiu empenho da gestão, equipe escolar, dos educandos e das parcerias da comunidade, foi somente com a junção dos pilares, o projeto pôde ser desenvolvido, trazendo melhorias no ambiente escolar que passou a ser um lugar propício para a formação de cidadãos capazes de realizar as transformações sociais no futuro.

Referências

ALVES, R. **A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir**. Campinas-SP. Papirus, 2008.

BATAGLIA, P. U. R. Esses adolescentes de hoje... podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos? – As contribuições de Lawrence Kohlberg e Georg Lind. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. **Esses adolescentes de hoje... O desafio de educar moralmente para que a convivência na Escola seja um valor.** Americana: Adonis, 2014. p.113-139.

BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. *In*: MONTOYA, A. O. D.; MORAIS-SHIMIZU, A.; MARCAL, V. E. R.; MOURA, J. F. B. (Org.). **Jean Piaget no século XXI:** escritos de Epistemologia e Psicologia Genéticas. 1. ed. São Paulo; Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2011. p. 209-229.

BIDÓIA, J.F. **Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal**, (Tese de Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília- SP, 2020.

PACHECO, J. (2019) **Inovar é Assumir um Compromisso Ético com a Educação**. Rio de Janeiro. Editora Vozes.

PIAGET, J. (1930) **Psicologia e Pedagogia**. 9.ed. Rio de janeiro: Forense Universitária, 1998.

PUIG, J. M. **Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

THAPA, A.; *et al*. A Review of School Climate Research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 2013; 54:3–16.

VASCONCELLOS, C. dos S.(2016). **Planejamento, Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político – Pedagógico**. São Paulo. Libertad.

10.

Ressignificando o Fracasso Escolar para o Respeito de Si, do Outro e do Meio Ambiente

Aparecida Freitas da Silva Moreira

Cristiane Paiva Alves

A vivência que descreveremos a seguir, insere-se na proposta de um Programa de Ressignificação da Educação que foi realizada em conjunto com uma Universidade Pública do Estado de São Paulo e que teve por objetivo criar estratégias que levassem os educadores à reflexão de sua prática educacional, e teve início em 2018. Para tanto, o Programa que foi descrito por Bidóia (2020) conta com os passos de acolhimento, construção da utopia, assunção da responsabilidade e núcleos de ressignificação. Na U.E. começou com um trabalho sobre os vínculos entre os educadores, para a formação de uma coesão grupal. Esse momento chamado de acolhimento busca esclarecer aos educadores que o trabalho deve ser realizado em grupo, sempre em interação com o outro, gerando uma interdependência positiva.

Em seguida, tivemos a construção da utopia. Nesse momento, foram feitas perguntas como: "O que não queremos mais ver nessa escola?" e "O que me impede de concretizar essa utopia?". A primeira pergunte é muito desestabilizadora, levando a reflexões profundas e trazendo para o concreto questões delicadas do ambiente escolar. Quando identificadas as questões negativas trazidas pelos educadores e gestores, em um movimento

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p215-235

de amplificação do olhar sobre as questões expostas, perguntou-se: "Essa questão que não queremos mais ter ou ver na escola são situações que poderíamos evitar se fizéssemos diferente? E ainda: "Por que cada ator desse ambiente não faz por mudar a situação que incomoda?

Temos o costume de responsabilizar as outras pessoas, o sistema, os alunos e até mesmo as famílias pelo nosso insucesso como educadores, mas, quando refletimos sobre questões tão disparadoras de autorreflexões, acabamos obrigados a identificar nossas reais responsabilidades. É um processo por vezes incômodo, mas que nos levou a possibilidades de ações jamais imaginadas. O terceiro passo foi exatamente de assunção de responsabilidade, o que nos levou a uma mudança de atitude, a de parar de culpabilizar o outro pela inação de todos. Após as reflexões e conversas grupais, deu-se início ao estabelecimento dos núcleos de ressignificação que foram formados pelos educadores que tinham vontade de desenvolver o processo de mudança de paradigma.

Nesse momento, estudamos diversos autores, pesquisamos o trabalho feito de forma cooperativa, participamos de diversas formações promovidas pela Universidade parceira e vivenciamos novas alternativas como a aprendizagem cooperativa e a importância da criação de um ambiente sociomoral adequado ao processo de ensino e aprendizagem. Realizamos atividades em grupo, rodas de conversa e, posteriormente, implementamos a assembleia. As formações serviram para termos fundamentos teóricos para a transformação das práticas em movimentos contínuos de reflexão e transformação coletiva para o desenvolvimento de um ambiente sociomoral propício ao desenvolvimento cognitivo e moral adequado à formação de cidadãos.

Por ser algo relativamente novo, já que ainda não havíamos trabalhado dessa maneira, o início do trabalho no Projeto, trouxe situações

desafiadoras que eram compartilhadas constantemente com toda a equipe escolar, essas partilhas ocorriam nas reuniões de horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) realizadas no decorrer da semana, onde levávamos como pauta as dificuldades encontradas, como as dos alunos em fazer pesquisas em grupo sobre os temas propostos em sala de aula, ou o modo como se sentiam inseguros e até mesmo como duvidavam de suas próprias capacidades quando estimulados a buscarem pelo conhecimento. Diante dessas demandas, discutíamos entre os educadores formas de apoiá-los na mudança de papel do aluno passivo para o buscador ativo e para que entendesse de quais maneiras essa nova forma de aprender poderia impactá-los não apenas no conhecimento, mas na autoestima de se sentirem capazes de irem em busca do saber.

Apesar da U.E. ter sua metodologia baseada na elaboração de projetos, que tem como objetivo incentivar os alunos a lidarem da melhor forma possível com o trabalho coletivo, esse cenário apresentava certa resistência por parte dos alunos, pois muitas vezes os mesmos relatavam sentir-se envergonhados, com medo de expor suas opiniões e até de fazer questionamentos. Assim após ter observado tais dificuldades que deveriam ser enfrentados em sala de aula, a fim de melhorar a participação e aprendizagem das crianças, o Projeto de Ressignificação trouxe a formação em Aprendizagem Cooperativa.

Todo o processo de ressignificação depende principalmente da disponibilidade do educador em estar pronto para a construção conjunta do conhecimento e não apenas a transmissão do mesmo, é parte de um trabalho interno de autoconhecimento e conscientização por parte do educador e da equipe sobre a importância de modificar a forma de ensinar. É um ato de coragem, pois, é retirada a estabilidade do conhecido para lançar-se ao novo, às infinitas possibilidades que surgem de novas formas

de interações entre os educadores e alunos. Transformar as perguntas dos estudantes em oportunidades de aprendizado, embora pareça uma atitude óbvia, não ocorre em todos os ambientes de ensino-aprendizagem. É preciso que haja uma predisposição do educador e uma liberdade de ação dentro do ambiente escolar, para que a prática ocorra de maneira efetiva. Demo (2004), descreve o professor do futuro como:

> [...] aquele que sabe fazer o futuro. A história da humanidade comprova soberbamente esta hipótese: fizeram futuro as sociedades que souberam pensar. Nessa ideia está o escamoteado o lado ambíguo do conhecimento, que hoje não podemos mais suportar. Mas isso não retira o argumento: as alternativas são forjadas por quem sabe produzir e usar de modo inteligente as energias do conhecimento, a versatilidade autopoiética da aprendizagem, a indocilidade da Educação (DEMO, 2004, p. 90).

O educador precisa estar inserido em um ambiente que favoreça uma mudança de paradigma educacional e essa mudança não ocorre rapidamente e de forma repentina, ao contrário, ela costuma ser gradual e progressiva e fruto do esforço conjunto da gestão, educadores e alunos. A seguir, faremos a descrição de atividades que aconteceram na UE onde o Programa de Ressignificação foi implementado e relacioná-las às metodologias da educação moral que foram utilizadas.

Durante uma aula de ciências, do 4º ano do ensino fundamental, na qual se abordava sobre os impactos ambientais provocados pelo homem, foi mencionada a utilização do agrotóxico para controle de pragas e discutiu-se que sua utilização era prejudicial tanto para o meio ambiente como para a nossa saúde. Os alunos ficaram muito interessados pelo tema

e percebeu-se a oportunidade da criação de um projeto relacionado a temática de educação socioambiental.

Educação Ambiental (EA) tem por princípio a tarefa de construir um pensamento crítico e reflexivo sobre a necessidade real e urgente da preservação do meio ambiente. A EA pode fazer parte de outras disciplinas, não sendo um conteúdo exclusivo de uma disciplina curricular, pode então ser trabalhada de forma transversal nos conteúdos de outras disciplinas, com o intuito da melhoria da qualidade de vida, a partir da compreensão das interações que ocorrem entre o homem e o meio ambiente, e assim, entendendo que respeitar o meio ambiente é também uma forma de respeitar a si próprio, e vice-versa. A EA pretende desenvolver a compreensão, o conhecimento, as habilidades e a motivação do homem para adquirir valores, atitudes necessárias para lidar com as questões e problemas de ordens ambientais, assim como encontrar soluções sustentáveis às questões trazidas pelos avanços tecnológicos, com a busca de alternativas que promovam mudanças das práticas que veem degradando o meio ambiente e a saúde do homem (DIAS, 2003).

É a partir da EA que podemos garantir a conservação dos recursos naturais e a sobrevivência do planeta. O educador precisa estar ciente da relevância do tema para que seu ensino se dê de forma efetiva, ao iniciar uma reflexão crítica a respeito dos temas da EA para que os alunos possam dialogar e planejar sobre ações sustentáveis em sua comunidade ou mesmo em nível mais abrangente. Além disso, o tema escolhido para o projeto poderia ser capaz de contemplar outras habilidades para desenvolvimento dos alunos, como a pesquisa, a leitura e interpretação de diversos gêneros textuais, a interpretação de gráficos e tabelas e as diferentes regiões do Brasil, e mais outros conteúdos que pudessem surgir no percurso do projeto. Outra possibilidade aventada foi a do surgimento de uma maior

coesão do grupo ao trabalharem de forma conjunta, pois acreditávamos que as interações poderiam trazer mais motivação para o aprendizado. Então, dentro do Programa de Ressignificação, se iniciou a prática da Aprendizagem Cooperativa (AC) que tem como núcleo central a interdependência positiva que deve ocorrer nos momentos em que os estudantes trabalhando em pequenos grupos, de forma conjunta, se apoiam mutuamente e compartilham recursos e vitórias no processo de aprendizagem.

Após o estabelecimento do tema do projeto e da escolha da AC como metodologia de ensino, iniciamos com as indagações disparadoras: "O que vocês sabem sobre agrotóxico?", e "O que vocês gostariam de saber sobre o tema?". Os alunos começaram a conversar entre eles, nos pequenos grupos já formados, e foram surgindo vários questionamentos como: "Podemos retirar o agrotóxico dos alimentos?", "O agrotóxico pode causar doenças?", "Qual alimento contém mais agrotóxico?", e muitas outras.

Anotamos as perguntas e os grupos iniciaram uma pesquisa após a aula, com a utilização dos próprios celulares, computadores da escola e pesquisa em casa. A prática dialógica, em que cada aluno expõe suas questões e pontos de vista, é muito importante para a construção do conhecimento, pois o diálogo segundo Paulo Freire "deve ser entendido como essência da educação, como prática da liberdade, como ato de humildade do sujeito frente a outros sujeitos." (FREIRE, 1987, p. 54).

Para iniciarmos o diálogo sobre os conteúdos das pesquisas, preparamos o ambiente físico de forma diferente da educação tradicional, onde as carteiras são dispostas em fileiras, visando direcionar o olhar dos alunos para o educador que neste modelo tem papel central na transmissão de conhecimento. Para Lopes (2011), ao se contrapor ao ensino autoritário, o ensino dialógico transforma a sala de aula em um ambiente

propício de produção de conhecimentos. Nesse modelo, o educador se utiliza da experiência dos alunos em relação ao assunto que está sendo abordado, e a partir de questionamento sobre o conteúdo que o professor traz, os alunos redescobrem pelo confronto com a realidade conhecida. (LOPES, 2011, p. 45). Uma das formas mais eficazes para o desencadeamento do processo dialógico entre educadores e alunos, é a problematização, para que a quando se questione situações, fatos, fenômenos e ideias, se busque a compreensão do problema e os caminhos para soluções. (LOPES, 2011, p. 46). Assim, levando o aluno a reconhecer e assimilar valores morais desejáveis e informações moralmente relevantes, bem como a superar de sua imobilidade e passividade intelectuais (PUIG, 1995).

Fizemos uma roda de conversa para discussão das informações que os alunos julgaram mais relevantes e expuseram as respostas que descobriram para os primeiros questionamentos e que a busca por respostas gerou novas perguntas. Dessa forma, iniciamos outras buscas. Utilizamos como recurso de pesquisa, a discussão de dois documentários: "O veneno está na mesa 1" e "O veneno está na mesa 2", disponíveis no *Youtube*. De acordo com Castanho (2011) as discussões de filmes, documentários e materiais do gênero, se constituem como uma forma de cooperação intelectual, a partir do detalhamento e esclarecimento do assunto em questão, analisando um outro ponto de vista. Os documentários traziam conhecimento de ordem prática e científica a respeito dos agrotóxicos e promoveram a mobilização de valores individuais e sociais, bem como a reflexão e o julgamento moral, facilitando o desenvolvimento da personalidade moral dos estudantes (ESCAMÉZ et al, 2007).

Vale ressaltar que os alunos pertenciam a uma escola localizada na zona rural e conviviam em ambientes de nível socioeconômico baixo, com

muitas famílias em situação de vulnerabilidade. Dentro desse contexto, os alunos apresentavam bastante dificuldade de acesso à informação e cultura. No ambiente escolar, o grupo de alunos que estava no 4º ano do ensino fundamental apresentava muitas dificuldades de aprendizagem, e haviam sido alfabetizados há apenas um ano, no 3º ano. Por esse histórico de vida, eram alunos que não acreditavam serem capazes, muitos verbalizavam em diferentes momentos frases como: "Eu não sei", "Eu não consigo" ou até mesmo "É muito difícil", e acabavam desistindo da tarefa de aprender, sendo necessário a intervenção da educadora para motivá-los a retomarem as atividades e se comprometerem com o aprendizado. Em meio a esse cenário e ao desafio do projeto, houve a primeira reunião de pais. Em uma turma de 26 alunos, apenas seis pais comparecerem e ainda chegaram atrasados, foi um momento muito preocupante, pois percebemos o desengajamento da família do cotidiano escolar. A educadora que havia dado aula no ano anterior para a turma relatou que as reuniões ocorriam da mesma forma. Supôs-se que por se tratar de uma sala de aula com dificuldades de aprendizagem, os pais tivessem se afastado da escola, justamente por julgarem-se também incapazes de contornar as situações difíceis pelas quais os filhos passavam. Apesar de ser uma escola rural, com alunos em vulnerabilidade social e econômica, os outros pais participavam das reuniões. E concluímos que teríamos que envolver não apenas os alunos, mas também os pais no processo de aprendizagem.

Com o andamento do projeto, pudemos perceber que os próprios alunos iniciaram um movimento de envolver os familiares nas pesquisas do projeto, pois aquilo que aprendiam na escola era compartilhado em casa. Os pais passaram a acompanhar os filhos até a escola, conversavam com a educadora sobre o que os filhos estavam aprendendo e os questionamentos que levavam aos pais.

Em um momento posterior, organizamos uma visita a um sítio onde é feito o plantio de hortaliças sem o uso de agrotóxicos. Durante a visita, as crianças puderam acompanhar o processo de adubação natural, livre de produtos químicos, segue a imagem abaixo:

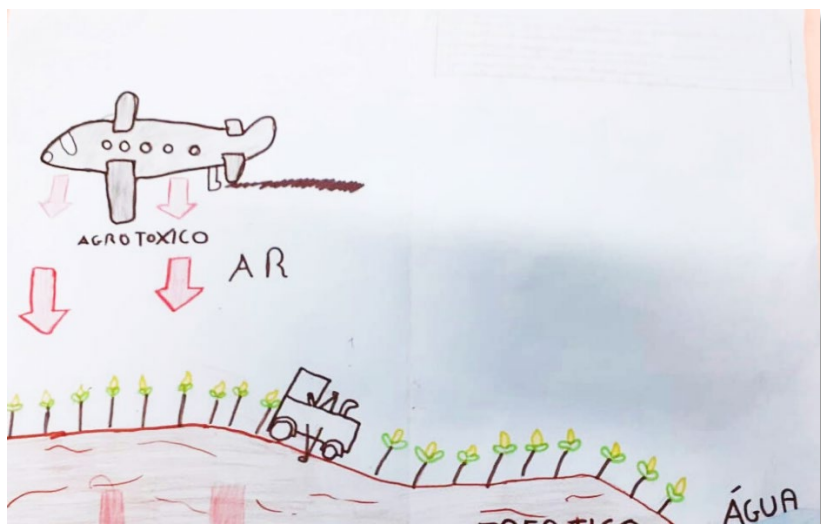
Figura 01 – Visita à horta orgânica

Fonte: acervo pessoal.

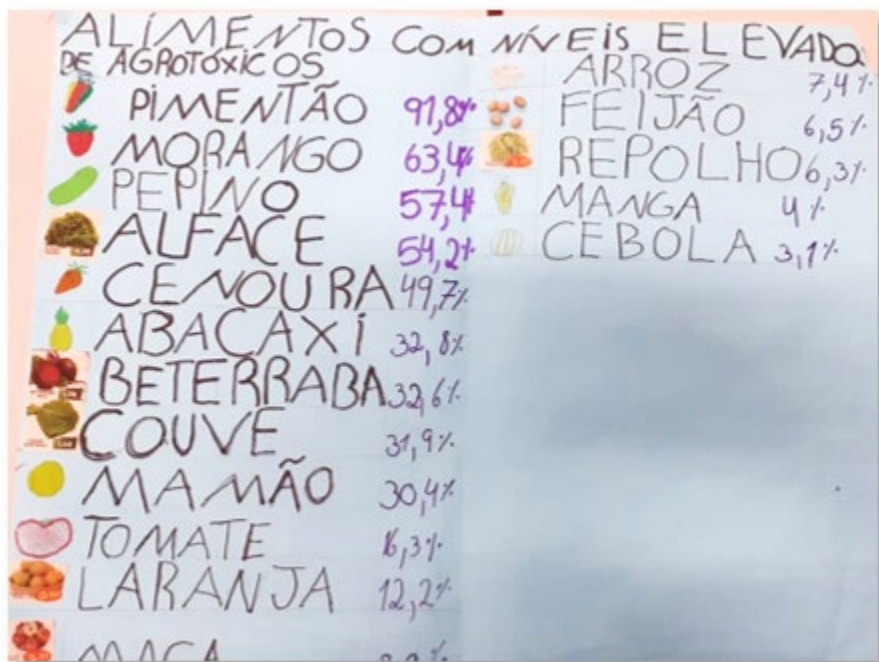
Após a visita, um dos grupos se interessou pela prática observada no sítio e se motivar a fazer uma nova pesquisa, agora sobre produtos orgânicos. A exploração de diversos temas dentro da EA levou os alunos a questionamentos e busca por respostas, e ao buscarem novos conhecimentos, outras questões surgiam e as discussões aconteciam em grupo. Os temas foram se definindo e ao final das primeiras observações e

discussões os grupos se identificaram com alguns temas que foram delimitados para a continuação das pesquisas do projeto. Os trabalhos foram elaborados com os seguintes tópicos:

1. Quando surgiu o agrotóxico: os alunos pesquisaram, descobriram e explicaram que surgiu durante a Segunda Guerra Mundial e falaram também sobre a revolução verde que prometia aumentar a produção de alimentos. Quando o grupo apresentou o trabalho pela primeira vez, um dos alunos deu uma pausa, parecendo envergonhado, e a amiga o motivou dizendo para que continuasse lendo. Ele disse que não entendia a letra do cartaz confeccionado pelo grupo. A educadora pediu para que ele não se prendesse ao cartaz e relatasse o que aprendeu. Ele soube explicar de forma completa tudo o que havia aprendido, demonstrando que o que até então havia pesquisado junto com seu grupo tinha sido extremamente significativo para ele.
2. Contaminações ao meio ambiente: os alunos criaram a ilustração de uma plantação de milho com um avião que a sobrevoava jogando produtos químicos. Com o uso da ilustração, explicaram como poderia afetar o ar, o solo, os rios e o lençol freático, como mostrado na foto, a seguir:

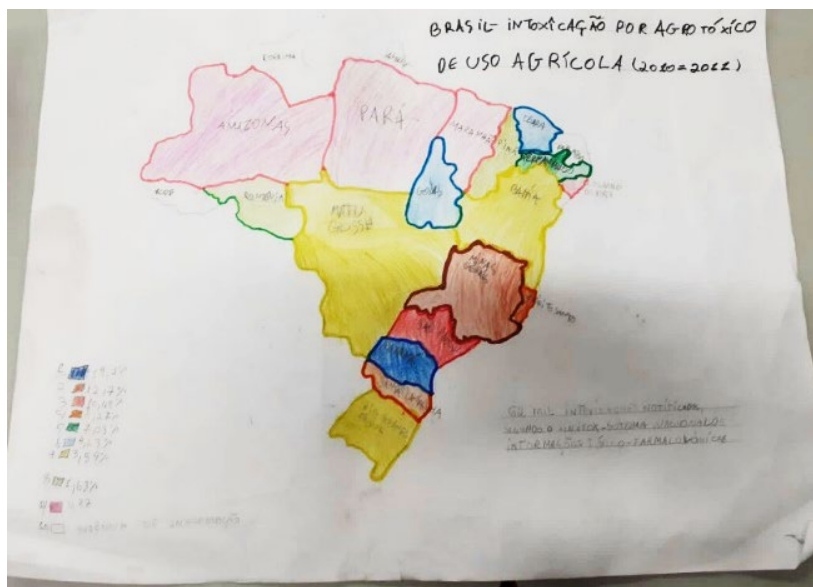
Figura 02 – Desenho sobre agrotóxicos

Fonte: acervo pessoal

3. Alimentos que contêm mais agrotóxico: os alunos confeccionaram uma tabela com os dez alimentos com o maior índice de agrotóxicos (foto, abaixo). Com a utilização dos dados da tabela construímos gráficos na aula de matemática. A criação e interpretação eram atividades nas quais apresentavam bastantes dificuldades. Porém, quando realizada de forma contextualizada, proporcionou uma melhor compreensão.

Figura 03 – Escrita sobre alimentos com níveis elevados de agrotóxicos

Fonte: acervo pessoal

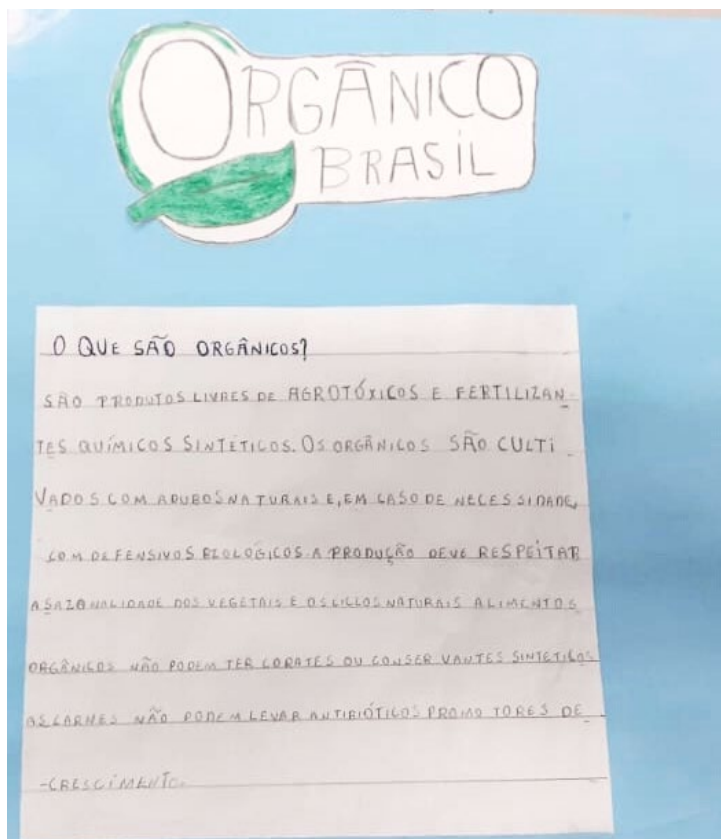
4. Como retirar o agrotóxico do alimento: a partir da identificação da presença de agrotóxicos nos alimentos, um grupo buscou formas de retirá-los dos alimentos, assim, apresentou uma receita para lavar os alimentos utilizando o bicarbonato de sódio, porém explicou sobre a impossibilidade de retirar 100% do produto químico.

5. As regiões do Brasil que apresentaram maior índice de intoxicação por agrotóxico de uso agrícola: os alunos desenharam o mapa do Brasil, o dividiram em estados, inseriram informações de localização geográfica e as porcentagens de casos registrados por região. Como mostra a foto, abaixo:

Figura 04 – Mapa do Brasil em relação ao uso de agrotóxicos

Fonte: acervo pessoal

6. Patologias causadas pelo agrotóxico: os alunos elaboraram uma lista de patologias causadas pelo contato com o produto químico, tanto pela ingestão como pelo contato na aplicação, apresentando relatos de pessoas que ficaram doentes e citando o documentário assistido em sala de aula.

7. Alimentos orgânicos: os alunos explicaram o que é alimento orgânico. Relataram a experiência que vivenciaram no sítio. Desenharam o símbolo do orgânico para que todos pudessem reconhecer ao comprar um alimento sem aditivos químicos, e trouxeram diversas embalagens que continham o símbolo, a fim de demonstrar a infinidade de produtos sem agrotóxico. Como ilustra a foto, a seguir.

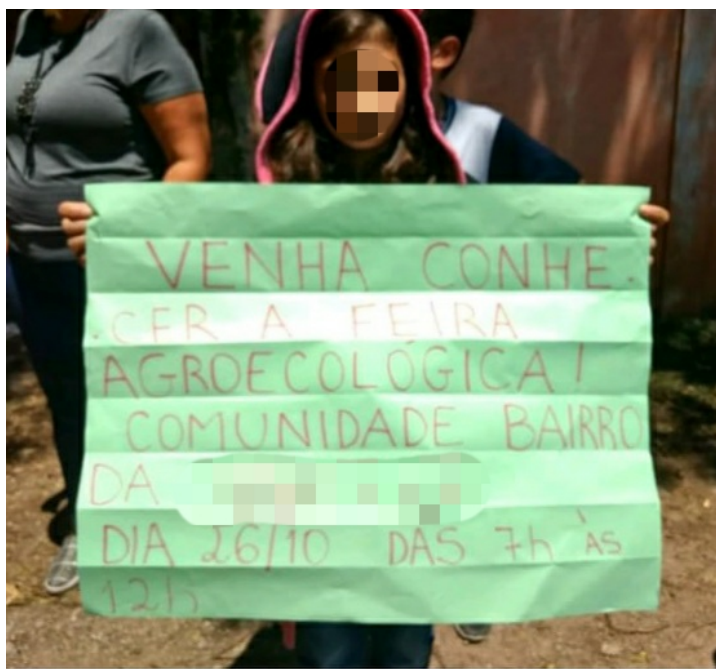
Figura 05 – O que são orgânicos

Fonte: acervo pessoal

Também começaram a levar à escola embalagens de produtos que consumiam em casa que apresentavam o símbolo que sinaliza a presença de ingredientes transgênicos, representado pela letra “T” dentro do triângulo amarelo, como por exemplo: embalagem da ração do cavalo, da ração do gato e do cachorro, lata de sardinha, embalagens de diversos salgadinhos, fermento em pó, amido de milho, fubá, entre outros. Os

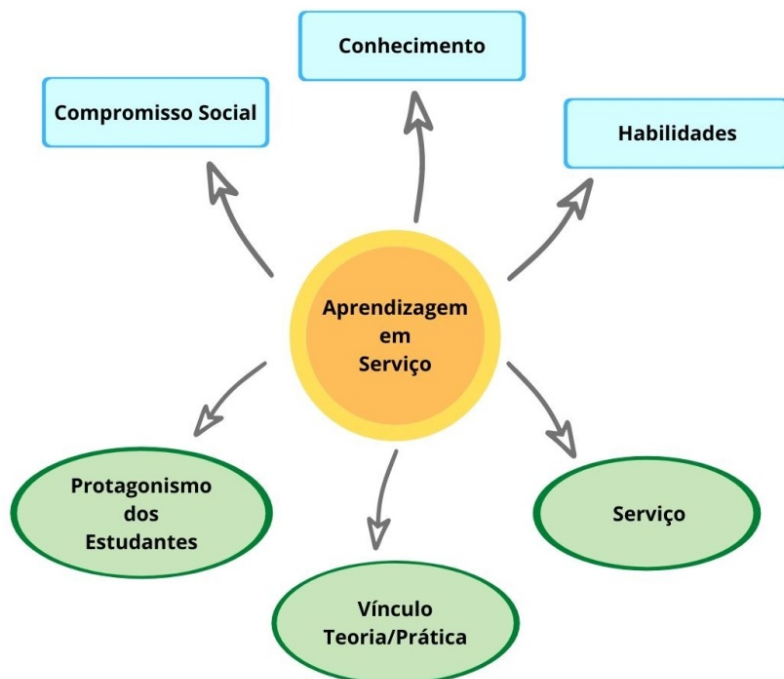
relatos sobre a ida ao supermercado e a descoberta do enorme número de produtos que apresentam o símbolo do transgênico mostraram a indignação dos alunos. Um deles disse: "Até o mingau que a minha sobrinha come tem alteração genética".

A cada apresentação eles sentiam-se mais seguros para se apresentarem para um novo grupo. Quando encerramos o projeto, uma aluna muito emocionada por sua conquista, disse à educadora: "Eu consegui!". Trazendo a mesma sensação à educadora que também se sentiu muito emocionada e grata.

O projeto extrapolou os muros da escola e a partir dos conhecimentos construídos no ambiente escolar, deu-se início à feira livre agroecológica. Esta feira fica localizada em frente à escola e os pais de nossos alunos que são pequenos produtores, passaram a montar suas bancas de verduras orgânicas, sem o uso de agrotóxicos, para serem vendidos, proporcionando uma melhor alimentação à comunidade. A feira é a prova do engajamento de toda a comunidade a partir do Projeto. É motivo de orgulho para toda a comunidade escolar e famílias que se sentem capazes de realizarem uma ação de cuidado com o planeta e seus entes queridos. Além de sentirem-se pertencentes à comunidade escolar e atores ativos nas transformações que o conhecimento pode trazer.

Figura 06 – Cartaz convite

Fonte: acervo pessoal

As ações desta etapa do projeto de EA implementadas dentro do Programa de Ressignificação, se definem como o que Puig (2015) chama de Aprendizagem em serviço (APS), constitui-se em uma prática pedagógica de compromisso cívico, onde em uma proposta educativa diferente das tradicionais, os participantes enfrentam as necessidades reais da comunidade para criarem soluções e aprenderem. Dentro desta metodologia se inserem as necessidades ou desafios cívicos, o serviço à comunidade e a aprendizagem em conteúdos, competências e valores, como mostra a figura 7:

Figura 07 – Variáveis envolvidas na aprendizagem em serviço. Adaptada de Díaz (2020) pelas autoras

Ao relacionar a aprendizagem a um contexto real, a APS qualifica os estudantes para avaliarem os problemas da comunidade e resolvê-los, possibilitando a interconexão entre teoria e prática com resultados às necessidades comunitárias (HERRERO, 2002). Esta prática possibilita o exercício solidário, por meio de ações cidadãs, com responsabilidade, comprometimento e proatividade exercidas pelos alunos. Os alunos puderam sistematizar o conhecimento construído e utilizá-lo na aplicação

da solução de problemas comunitários. Ao exercerem sua cidadania, foram capazes de se perceberem importantes na comunidade e ainda estenderam a oportunidade a seus pais que também iniciaram uma ação de cidadania e solidariedade com o oferecimento de produtos orgânicos a comunidade escolar e do bairro. Há a vinculação entre aprendizagem e serviço em uma relação circular de interdependência positiva. Nesta dinâmica, segundo Sánchez e Rovi (2015), surge o sentido cívico da aprendizagem que ocorre em serviço com a construção de valores e saberes. Sendo assim, a APS une o êxito escolar e o compromisso social, e é uma forma de aprender a ser competentes sendo úteis para os demais. (BATLLE, 2011).

A educadora relata que quando iniciou este projeto de EA, não podia imaginar que em um semestre, haveria resultados tão significativos, tampouco poderia imaginar desfechos tão efetivos no desenvolvimento da autoestima dos alunos e do engajamento da comunidade em causas ambientais e de saúde. Mesmo com todo o trabalho para a organização, o medo do novo e os desafios do processo, tudo foi muito gratificante, já que por sua vez houve de forma impressionante o engajamento de toda a comunidade. Após e durante a realização do Projeto, notou-se o engajamento e motivação dos alunos que até então não existia em sala de aula, demonstrando que de maneira geral aquele cenário havia mudado drasticamente para melhor, pois a motivação dos alunos e a melhora da autoestima fizeram com que perdessem a vergonha e começassem a acreditar em suas próprias capacidades. Os educadores se predisporem para a construção de conhecimentos de forma colaborativa, trouxe uma mudança na forma como os alunos percebiam o processo de aprender, ressignificando-o como um processo que envolve todos os atores escolares, inclusive a família e a comunidade. Houve, a partir do contato com os conteúdos com a EA, o que Carvalho (2006) chama de "troca de lente",

que facilita a transformação socioambiental, com base na ética para a criação de uma relação justa entre homem e natureza, garantindo o desenvolvimento sustentável.

Atualmente, os alunos estão cursando o 5º ano e as salas estão mescladas, juntos com alunos que no início do ano passado eram descritos como melhores que eles. Foram muitas conversas e partilhas para explicar que cada um tem suas habilidades e dificuldades diferentes, mas, acreditamos que eles entenderam e se sentiram valorizados, a partir das conversas e das vivências de apresentarem o projeto para todos e perceberem o quanto eram capazes. Este ano, a educadora leciona matemática para as duas turmas e pode notar que ambas as salas foram muito receptivas com aqueles alunos que eram estigmatizados como os incapazes da escola. Não houve sentimento de inferioridade, pois todos se sentiram pertencentes ao grupo. O que é motivo de muito orgulho e alegria para a educadora, assim como toda a equipe escolar e da universidade que também se esforçaram muito e tiveram a coragem para plantar novas formas de educação e juntos colherem os lindos frutos de um trabalho que está apenas começando.

Referências

BATLLE, R. **¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?** Crítica, 972, 49-54, 2011.

BIDÓIA, J. F. **Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municial**. 2020. 102p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP. 2020.

BRASIL, IBGE. **Série histórica de área plantada e produção agrícola**; safras 2005 a 2012. Disponível em: http://www.sidra.ibge.gov.br. Acesso em: 22 07 2020.

CARVALHO, J. S. **O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade**. Cadernos de pesquisa. n. 112, p. 155-165, mar. 2001.

CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. *In*: **Técnicas de ensino:** por que não?. VEIGA, I. P. A. (Org.). 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2004.

DIAS, G.; Freire**. Educação Ambiental:** Princípios e Práticas. 8. Ed. São Paulo: Gaia, 2003

DÍAZ, A. (2020). **Morfología de un pensamiento. Aprender, desaprender y reaprender**. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 1-21. DOI10.1344/RIDAS2020.9.1

ESCAMÉZ, J.; LÓPEZ, R. G.; PÉREZ, C. P.; LLOPIS, A. **El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica**. (Colección Educación en Valores). P. 174. Barcelona; Madri: Octaedro-OEI, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

HERRERO, M**. El problema del agua. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria** (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 2002.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. *In*: **Técnicas de ensino**: por que não?. VEIGA, I. P. A. (Org.). 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

PIGNATI W, OLIVEIRA NP, DA SILVA AM. **Vigilância aos agrotóxicos:** quantificação do uso e previsão de impactos na saúde-trabalho-ambiente para os municípios brasileiros [Surveillance on pesticides: quantification of use and prediction of impact on health, work and the environment for Brazilian municipalities]. *Cien Saude Colet.*;19(12):4669-4678. doi:10.1590/1413-812320141912.12762014. 2014.

PUIG, J. M. Aprender a dialogar: materiales para la educación ética y moral. *In*: **Educación secundaria**. Madri: Rogar, 1995.

______. **Prácticas Morales**. Notas de aula. Barcelona, 2015.

SÁNCHEZ, M. P.; ROVI, J. M. P. La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. **Revista internacional de educación para la justicia social**, 2(2). 2015.

11.

Novos Sentidos para a Educação Moral: Um olhar para a prática e para a teoria a partir das contribuições de Paulo Freire e Jean Piaget

Sabrina Sacoman Campos Alves

Priscila Siqueira Said

A educação dita tradicional, que há muitos anos é a principal forma de educar em nosso país e predomina até os dias de hoje, demonstra pouco ter contribuído para a formação integral dos alunos, pois nela não há muito de aprendizagem efetiva no sentido amplo do termo, apesar de, por vezes, atingir resultados quantitativos efetivos nas avaliações que medem a capacidade do sujeito de reproduzir um conteúdo. Tal educação baseia-se principalmente na transmissão dos conteúdos aos alunos por parte do professor, considerado detentor do conhecimento, e para que esse processo aconteça, é imprescindível que ocorra a menor quantidade possível de interferências. Por isso, é importante haver silêncio para que o aluno se concentre no ouvir e no repetir várias vezes, em sua carteira, o que está "aprendendo". Historicamente, essa forma de educar é marcada pelo autoritarismo e pela passividade.

Mesmo colocando como objetivo em seus planejamentos a autonomia cognitiva e moral ou a formação crítica e humana, na prática, vemos que não é isso que predomina nas nossas escolas. Embora muitas vezes equipadas com novas tecnologias ou revestidas de um discurso de

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p237-258

inovação, os princípios que baseiam as práticas escolares estão, em sua maioria, arraigados na concepção tradicional de que o aprender se dá em uma relação unilateral que implica acumular o máximo possível de conteúdo. Demo (2010) discute a importância da mudança de concepções não como manutenção do sistema existente, que já não é exitoso, mas como uma renovação constante da forma de fazer educação. O autor alerta que há muito tempo as teorias epistemológicas já insistiam que o aprender é um processo de construção e reconstrução que requer a atividade do próprio sujeito.

> A escola, porém, tende a encolher-se em seus usos e costumes, mesmo proclamando a "transformação social". Por exemplo, foi decantada em prosa e verso a "lousa eletrônica". Permite maleabilidade acentuada (pode ser gravada, se houver na sala ambiente de internet; o que se escreve pode ser deslocado; pode ser apagada e refeita, etc.), mas, quase sempre, para sustentar a velha aula [...]. O instrucionismo continua o mesmo, ainda que agora inserido no mundo digitalizado (DEMO, 2010, p. 866-867).

Mas o que podemos fazer sobre isso? Entendemos que a educação precisa ser repensada, ressignificada em sua essência. O olhar precisa ser diferente, e a forma de compreender como os sujeitos aprendem e qual é o papel do professor – logo, da escola – nessa aprendizagem precisa se transformar. Não acreditamos que existam receitas ou práticas prontas para serem aplicadas. O que precisa existir são concepções diferentes para embasar as práticas e as reflexões sobre o fazer pedagógico que atribuam significado ao aprender e enxerguem o aluno como ativo e construtor do conhecimento; que valorizem a interação, a experimentação, a curiosidade

e que sejam pautadas no respeito mútuo, na reciprocidade e em valores humanos do bem.

Essa formulação de educação, que visa um desenvolvimento integral do aluno, considerando que ele possa, de forma autoral e com base em valores, desenvolver-se em todos os aspectos é o que compreendemos como direito a uma educação de qualidade. Piaget (1973b) faz uma discussão interessante a esse respeito, pois, envolvido de um caráter político, posiciona a qualidade da educação como algo muito mais amplo do que apenas ter direito a uma vaga e às aulas instrucionais, e considera a oportunidade de se desenvolver e aprender como aquilo que dá sentido e torna a educação algo qualitativamente bom.

> O direito à educação, por ele formulado tão claramente, não é apenas o direito de frequentar escolas: é também, na medida em que vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta. (PIAGET, 1973b, p. 61).

Além de ser um direito de todo sujeito ter acesso a uma educação de qualidade, nossa sociedade cada vez mais exige de nós habilidades e competências diferentes, para além dos conteúdos conceituais escolares. Assim, faz-se extremamente necessária uma educação capaz de transformar o indivíduo e a sociedade, e a educação deve estar a favor do propósito de formar cidadãos intelectual e moralmente autônomos.

Mesmo certos da necessidade de mudanças, ao pensar em novas alternativas de educação que possam realmente formar crianças e jovens críticos, criativos e humanos, comumente nos deparamos com vários

questionamentos: como fazer diferente aquilo que há tanto tempo é feito? Novos métodos atingem efetivamente os resultados? Como implementar novas realidades em estruturas enraizadas em antigas ideias?

Neste texto, buscamos discutir a possibilidade de atribuir um novo sentido para a educação a partir das teorias de Jean Piaget e Paulo Freire, em especial no campo da moral, unindo teoria e prática.

Piaget e Freire são considerados referências para a educação no Brasil e ambos discutem ideias que podem nos auxiliar a repensar a forma de fazer educação. Jean Piaget (1896 - 1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço que se debruçou sobre o estudo de como o ser humano passa de um conhecimento mais simples a um mais complexo, formulando uma teoria do conhecimento. Ele não propõe um método educativo, mas faz considerações, em diversas de suas obras (1970, 1973a, 1973b, 1973c), sobre a forma de educação que melhor contempla sua epistemologia genética. Já Paulo Freire (1921 - 1997) foi um educador brasileiro que lançou um novo olhar para a educação e elaborou um novo método de alfabetização a partir da realidade que o circundava. Sempre demonstrou um olhar crítico para as relações de opressão e lutou pela democracia e justiça para todos. Trabalhou ativamente com a educação popular, especialmente com a alfabetização de jovens e adultos. Sua obra nos traduz também uma teoria do conhecimento.

As relações epistemológicas entre as teorias de Freire e Piaget, em especial sobre a questão da aprendizagem, foram amplamente discutidas por Becker (2001), salientando, dentre outros aspectos, a importância dada para a ação do sujeito.

É essencial destacar que algumas experiências de novas alternativas de educação, que se propõem a atribuir novo sentido à prática apoiada em

teorias, já acontecem, mesmo que isoladas e timidamente, e é fundamental compartilhar e multiplicar tais vivências. Por isso, também apresentamos aqui um relato de experiência de uma professora que atua no ensino fundamental de uma escola pública rural e que busca fazer a diferença na vida de seus alunos. Esse relato nos possibilita refletir sobre os desafios encontrados na prática educativa e sobre como superá-los com uma educação impregnada de significado, de transformação e de humanidade.

Paulo Freire e Jean Paiget: Ideias para uma Educação Transformadora

A autonomia moral é um ideal para muitas escolas, quase sempre expressada em seu Projeto Político Pedagógico. Mas o que, de fato, faz-se na prática para tornar a autonomia moral uma realidade? Comumente, veem-se ideais de autonomia, de formação crítica e emancipatória, mas práticas que perpetuam a passividade, a submissão e o instrucionismo. É preciso refletir sobre novos significados para a educação para o aprender a fim de que novas práticas sejam, de fato, vivenciadas. Aqui, abordamos mais a questão do desenvolvimento moral, porém, conscientes de que é impossível pensar em mudanças a partir de apenas um aspecto do desenvolvimento. Encontramos nas teorias de Jean Piaget e Paulo Freire aproximações sobre as questões da teoria e prática moral que nos possibilitam pensar em formas de um novo olhar para a educação, visando uma educação para a autonomia, mais humana e justa. Vale destacar, porém, que algumas aproximações entre as teorias de Piaget e de Freire, no que se refere à moral e suas implicações para a educação, já foram anteriormente abordadas por Alves (2018).

Acreditamos que a autonomia moral não pode ser ensinada como um conteúdo a ser transmitido, pois ela é resultado de uma (re)construção

ativa e possível a partir de vivências de respeito mútuo, cooperação e reciprocidade. Assim, segundo Piaget (1994), a autonomia moral é uma tendência para a qual o desenvolvimento progride gradativamente. Inicialmente, a criança vive a anomia, uma ausência total de regras, mas logo que começa a conviver em sociedade, passa à heteronomia, quando a regra existe, mas é exterior à consciência do sujeito, imposta por alguém considerado por ele uma autoridade, e que pode aos poucos evoluir para a autonomia, quando a regra passa a ser um princípio interno à consciência. Considerando o outro como igual, o sujeito é capaz de refletir o que é bom para o eu e para o coletivo.

Na autonomia, as ordens ou regras não são consideradas sagradas e inquestionáveis, mas analisadas pela própria consciência, tendo em conta o bem individual e coletivo. O sujeito autônomo atua no mundo e em suas relações com ideias e ações pautadas em seus valores e considerando o que não fere a integridade do outro, o que é bom para todos. Assim, o diálogo, a generosidade, a justiça, o respeito e a convivência democrática, dentre outros, devem gradativamente ser construídos como valores para o sujeito.

A autonomia, portanto, seria uma forma de equilíbrio ideal para onde deve tender o desenvolvimento moral e, para tal, a cooperação e a descentração são fatores essenciais. O ambiente sociomoral deve sempre considerar que as crianças possam conviver, interagir, trocar ideias e trabalhar em grupo, e, assim, ser provocador da capacidade de a criança se colocar no lugar do outro e com ele viver o respeito mútuo, a reciprocidade e os valores. Segundo Piaget, "a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado." (PIAGET, 1994, p. 155).

Também em Freire (2011) a autonomia é entendida como uma construção, pois homens e mulheres não nascem prontos para ser algo, mas, como seres inacabados e cada vez mais conscientes disso, constroem-se ativamente ao longo de sua história, num movimento contínuo de busca.

As relações opressoras são marcadas pela heteronomia, pois há uma conformação com a regra externa colocada pelo outro, muitas vezes de forma violenta. Por isso, há a necessidade da liberdade da consciência, e liberdade requer autonomia, já que nela há a necessidade de discutir as regras, de ouvir o outro, de se posicionar, de considerar a si e ao outro nas relações, de dizer sua palavra, de ter seus próprios princípios e valores, coordenando-os para o bem individual e coletivo, e de lutar pela transformação das relações opressoras e pela construção de relações cooperativas.

A autonomia, amplamente discutida por Freire (2016) em seus aspectos intelectual e ético, é fruto de relações mais igualitárias e menos autoritárias. Ela parte da tomada de consciência e conscientização das experiências em que prevalecem o respeito e a humanidade e se faz nas trocas e no diálogo, quando todos são considerados importantes em seus valores e princípios. Logo, autonomia pressupõe fazer escolhas, pois se trata de um posicionamento criativo e reflexivo. Contrária à cultura do silêncio, a autonomia significa poder dizer sua palavra e ser ouvido, o "ser mais".

Somos todos seres de relações; construímo-nos na relação com o outro. E a qualidade dessas relações interfere significativamente no nosso desenvolvimento moral. Existem formas distintas de relações: há aquelas nas quais predomina o respeito unilateral, uma forma de respeito em que há certa desigualdade entre os sujeitos, e há aquelas nas quais predomina o

respeito mútuo, marcado pela igualdade. É a partir das relações de respeito mútuo que o sujeito pode alcançar gradativamente a autonomia.

> O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. (PIAGET, 1994, p. 91)

Para Piaget (1994), as relações de respeito unilateral levam à heteronomia, afinal, por estabelecer com o outro uma relação desigual e considerá-lo como autoridade inquestionável, o sujeito submete-se às regras por ele imposta sem nenhum tipo de reflexão ou questionamento, seguindo-as fielmente, mesmo que por receio da punição. Já as relações de respeito mútuo levam à autonomia, pois nelas há uma condição de igualdade que permite a troca de pontos de vista, permite refletir sobre as regras que emanam do outro e questioná-las e, se necessário, modificá-las para o bem de todos.

Também Freire aponta que somos seres de relações; relações entre os homens e relações com o mundo. Fala de duas formas distintas de relações sociais: as relações de opressão e as relações dialógicas. As relações de opressão são aquelas em que o opressor trata o oprimido como objeto, retirando dele seu direito de pensar, de se expressar e de fazer escolhas. Já as relações dialógicas colocam os sujeitos em uma condição de iguais, permeada pelo amor enquanto respeito e generosidade.

Ainda segundo Freire, o diálogo se opõe à opressão, pois nele não existe manipulação ou dominação, mas um olhar humano e respeito mútuo. "O diálogo é o encontro amoroso dos homens, que mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos." (FREIRE, 1977, p. 43).

Algo importante para pensar é se há relação entre a prática e a teoria, ou ainda, se é possível formar para a autonomia por meio de práticas embutidas de heteronomia. Em sua teoria do conhecimento – logo, também em sua teoria sobre moral –, Piaget destaca que há uma relação direta entre a prática e a consciência. Para ele, aquilo que vivenciamos na ação é posteriormente reconstruído em nível de consciência. Nesse processo de tomada de consciência, segundo Piaget (1977), o sujeito realiza diversas reconstruções, chegando até a ultrapassar, no plano da representação, gradualmente, aquilo que já é capaz de fazer na ação.

O autor (1994) também salienta essa relação entre ação e prática no campo da moral quando explica que o juízo teórico da criança corresponde aos juízos práticos, podendo haver um atraso da consciência em relação à prática. Nesse sentido, as experiências de respeito mútuo, cooperação e reciprocidade são fundamentais para que a criança possa reconstruí-las em forma de conceitos.

A consciência e a prática moral progridem para a reciprocidade, abandonando gradativamente o egocentrismo inicial e a tendência à regra externa, passando a ponderar o que é bom para o eu e para o outro, em uma condição muito mais equilibrada. Como dito, a autonomia moral é quando o sujeito é capaz de se guiar por si mesmo, baseado em seus próprios princípios, mas considerando o todo; e a autonomia moral é fruto da lei de reciprocidade que a consciência encontra nas relações de cooperação, tornando efetiva a moral.

> Daqui por diante, a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e à sua permanência histórica: é construção progressiva e autônoma. Deixaria, portanto, de ser uma regra verdadeira? [...] é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva. (PIAGET, 1994, p. 64).

Em Freire, também vemos que a consciência tem uma relação direta com a prática, sendo que para o autor "não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso." (FREIRE, 2000, p. 20). Aponta que a consciência a respeito das relações entre os sujeitos e desses com o mundo é essencial para que homens e mulheres atuem de forma crítica e transformadora. Por isso, a educação deve ser pautada em práticas significativas, experiências de diálogo, reflexão, criatividade e humanização, para que os educandos possam tomar consciência delas e chegar à conscientização. Para Freire, "todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno." (FREIRE, 2001, p. 59).

Freire explica que existem níveis diferentes de consciência, ou seja, o sujeito parte de uma consciência não crítica da realidade, passa por um período de transição, em que começam a surgir questionamentos sobre ela, e chega a um nível em que há uma consciência crítica e objetiva da realidade, mais coerente e equilibrada. O autor avança no conceito de tomada de consciência falando da possibilidade da conscientização, ou seja, uma forma de consciência crítica e engajada com a transformação que pressupõe uma ação transformadora a partir da consciência. Isso seria o objetivo, então, da educação.

Uma educação abordada por Freire e Piaget que aponte para esses e outros pontos pode ter diversas maneiras de acontecer, desde que alguns princípios sejam considerados. Podemos tratar como fundamental que os alunos sejam entendidos como ativos dentro do processo de construção do conhecimento, trabalhem em grupo, façam escolhas, levantem hipóteses, experimentem e criem, e que as relações entre alunos e entre alunos e professores sejam de respeito mútuo, cooperação e reciprocidade, em que se possa falar de sentimentos, experimentar valores, refletir... Enfim, a educação precisa assumir significado, gerar transformação e humanizar.

Uma Experiência Cheia de Significado, de Humanidade e de Transformação

Apresentamos, agora, um relato de experiência que possibilita refletir sobre os pontos anteriormente citados em relação às teorias de Piaget e Freire quanto a aspectos da moral. Para além das questões relacionadas à moral, tal relato nos possibilita também lançar um olhar diferente para a educação de forma geral, percebendo que atitudes aparentemente pequenas podem ter impactos grandiosos.

Trata-se da experiência vivenciada no ano de 2019 por uma professora de primeiro ano de uma escola municipal da zona rural, no estado de São Paulo. A escola fica distante quarenta minutos de carro da sua casa, mas isso não foi impedimento para que ela se animasse a viver a transformação junto com seus alunos. Ela sempre trabalhou em outras escolas com um desejo de fazer diferença, buscando implantar novos projetos, mas sem baseamento teórico. Nessa escola, começou a participar de um projeto, realizado em parceria com a universidade, que tinha como proposta lançar novos olhares e reflexões sobre a educação.

A professora relata que, como cada ano é uma experiência diferente, viveu novidades nos anos de 2018 e principalmente de 2019 que marcaram sua trajetória profissional. Em 2018, já participando do projeto, teve uma turma que caminhava bem e que não lhe colocou maiores desafios. Mas em 2019 sua turma, com 31 alunos, era um grupo que já tinha na escola um histórico de problemas de disciplina, alguns alunos com diagnósticos médicos, inclusive um aluno com paralisia cerebral que não falava e precisava de diferentes tipos de estímulos. Também na turma havia várias crianças com pais presos ou que não estavam sendo criados pelos pais; um contexto que não parecia muito favorável ou animador.

Ela conta que, apesar de geralmente a professora do 1º ano ser muito querida pelos alunos, ela não conseguia ser querida nessa turma, não conseguia "alcançá-los". E isso a motivou a buscar novas alternativas.

Nesse grupo com tantas particularidades, uma menina, que aqui chamaremos de TAT, foi uma criança que marcou sua trajetória profissional e esse momento de ressignificação porque, inicialmente, sua interação e integração com amigos, professora e aprendizagem foi um processo difícil. TAT era uma criança muito agressiva, que tinha uma liderança muito grande na turma, mas que apesar de não ter uma boa relação com a turma, os outros alunos costumavam seguir mais seus chamados do que os da professora, o que sugeria mais uma submissão. A professora pensou, então, que precisaria de uma educação integradora.

Podemos perceber o quanto acreditar na possibilidade de uma educação com significado e humanizadora impulsionou o desejo de buscar uma forma diferente e mais efetiva de propor as relações. Desde o início, a professora acreditou que estar junto daquelas crianças e ser parte ativa de suas vivências poderia fazer diferença ao se transformar em parte do convívio delas. Esse desejo de viver uma educação que transforma as

relações e consequentemente o mundo em que os sujeitos estão inseridos se tornara um ideal. Mas como? Com esses alunos que não conseguem ouvir? Os desafios surgiam. Novamente em Freire, encontramos muito presente essa visão da educação transformadora como prática da liberdade. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser massificadora ou perpetuadora de uma realidade e abre portas para um novo lugar em um mundo mais justo. A educação deixa de ser o espaço para depositar conteúdos e passa a ser um lugar de diálogo, de criatividade, de reflexão e de palavra.

Para entender melhor o contexto de como TAT já tinha uma trajetória de vida difícil, marcada por situações de exclusão, de rótulos e de poucas perspectivas, pode-se mencionar alguns fatos de sua vida. Havia sido recolhida da rua junto com a mãe, que era usuária de drogas, e foi viver com um casal de tios já de idade. Ela já tinha passado por psicólogo e neuropsicólogo, quando foi diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Era uma criança que não parava na sala de aula, circulava pela escola e mexia em coisas que não devia, como os armários da secretaria, por exemplo. Assim, todos os funcionários da escola estavam sempre atentos a ela, já esperando algo inadequado de sua parte. Era uma criança agressiva com os colegas, que exercia liderança de forma negativa. Não era apreciada ou querida pelos demais e, na verdade, nem por ela mesma.

Com a nova professora do primeiro ano, ela começou a viver um conflito entre sair da sala ou ficar para experimentar a atividade. Como as propostas de atividades eram diferenciadas, mais significativas por requererem a participação ativa das crianças, quando ela ia sair da sala a professora contava sobre as atividades que seriam propostas e o que ela estaria perdendo. TAT também estava acostumada a gritar e a se exaltar para conseguir as coisas, mas com a nova professora era diferente, pois esta

sentava e conversava, ganhando um tempo com ela. Mas isso era desafiador, já que havia mais 30 alunos na sala.

A professora chegava diariamente em casa esgotada, mas se renovava na esperança de que a educação era um compartilhar, uma teoria do conhecimento a ser colocada em prática. Nesse aspecto, identificamos muito das teorias de Piaget e Freire, que acreditavam que o conhecimento é construído a partir das interações entre os sujeitos e deles com o meio.

Acreditando que poderia estimular e motivar as crianças, em especial a TAT, a professora começou a verificar as afinidades e os gostos da turma para propor grupos de trabalho considerando também as fases de alfabetização. Mas, em suas conversas com as crianças, ela percebia que TAT não era desejada pelas demais e não se encaixava em nenhum grupo. Isso a deixou assustada, pois apesar de TAT ser uma influenciadora, eles não queriam estar com ela porque ela os atrapalhava e eles respeitavam suas colocações por medo e não por admiração ou colaboração. Era urgente, então, trabalhar a integração dela no grupo, considerando sempre estimular a autonomia das crianças.

Como vimos, tanto em Freire como em Piaget a autonomia é uma construção ou reconstrução que se dá nas relações de respeito mútuo e de reciprocidade, segundo as quais podemos trocar pontos de vista, compartilhar, falar dos sentimentos e vivenciar valores. Esse ambiente sociomoral onde prevalece o respeito mútuo, a cooperação e a reciprocidade deve ser construído, na prática, por professores e alunos não em ações isoladas, mas abrangendo as vivências de uma forma geral.

TAT tinha muita autonomia prática em suas ações, verbalizava muito bem, conseguia se expor, fazia vídeos e usava muito bem sua capacidade de expressão e esperteza. Então, era preciso valorizar essas

qualidades e fazer com que elas colaborassem para o desenvolvimento das atividades e para as relações de TAT com os demais.

A professora começou a propor rodas de conversa diárias, nas quais ela conseguia inserir TAT e aproveitar seu potencial. Inicialmente, as crianças não queriam sentar ao lado dela. A professora, então, questionava os demais, ajudando-os a se colocar no lugar do outro, a pensar como eles se sentiriam. Começou a trabalhar também a autoestima de TAT, que não gostava da cor da sua pele e nem do seu cabelo. A professora trabalhou com histórias que destacavam as diferenças como algo positivo e enalteciam a beleza da cada ser humano, além de trazer de casa laços e arrumar o cabelo dela. Os adultos e as crianças da escola começaram a reparar nesses detalhes, e TAT começou a mudar.

Esse olhar para a individualidade de cada um e para o respeito mútuo é algo que certamente teve grande relevância em todo esse processo de transformação, pois pensar em atribuir um novo significado à educação não se trata apenas de pensar em estratégias ativas de ensino e aprendizagem, mas de estabelecer uma forma de conviver que possibilite que todos se sintam parte e que as ações sejam permeadas de cooperação, de generosidade, de justiça e de respeito. Esses pontos são de grande relevância nas teorias de Piaget e Freire no que diz respeito à moral. O respeito mútuo é condição para que o indivíduo se desenvolva em favor da autonomia, e as atitudes de generosidade e justiça devem ser assumidas como valores para que se estabeleça uma realidade mais humana, em que todos possam ser agentes de transformação, de direitos e deveres.

Reconstruir o ambiente sociomoral, passando de coercitivo para cooperativo, é um grande desafio e com certeza tem um grande impacto para o processo de ensino e aprendizagem. Mas sabemos que, além disso, os professores também são cobrados pelas aprendizagens de outros

aspectos, inclusive pelos resultados formais em avaliações. Pensando em um ambiente educacional que tenha o aluno como ativo no processo de construção do conhecimento, buscam-se também outras formas de ensinar e aprender conceitos, habilidades e competências. Nesse sentido, ganham notoriedade metodologias ativas que priorizem a ação e reflexão do sujeito, o trabalho em grupo, a criatividade, o fazer escolhas, etc. Inevitavelmente, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral estão intimamente ligados e, por isso, não é possível pensar em novas propostas de educação que considerem apenas um deles.

Até o mês de abril, quando ainda não estava realizando essas propostas diferentes, a professora sentia que a turma não avançava e comentou com a gestora da escola. Mas depois que deu início a essa proposta mais participativa e cooperativa, tudo começou a mudar, e o avanço foi nítido.

As rodas de conversa passaram a fazer parte da rotina diária, depois do lanche. Mesmo tendo um espaço de sala pequeno para um grupo grande de alunos, era uma prática constante e muito importante, pois incluía todas as crianças, cada uma com suas características e contribuições. Era um espaço de diálogo e de participação ativa de todos, em que era possível abordar assuntos da convivência, reflexão e discussão dos conteúdos e atividades.

Foi assim, então, que a professora conseguiu fazer, junto com as crianças, a primeira lista de desejos para aprender. A partir de uma proposta da escola sobre Educação Ambiental, os alunos começaram a falar que gostavam de plantar. A professora foi articulando as ideias e apresentando novas possibilidades. O assunto se encaminhou para a "terra", e elegeram por votação o tema "minhoca" para ser estudado. Levantaram perguntas e partiram nessa aventura de descobrir, explorar,

conhecer e aprender. Foi um grande projeto que durou até o final do ano e culminou em um livro, com uma história escrita e ilustrada por todos. Esse projeto foi fundamental para que todos pudessem contribuir, até mesmo considerando os conhecimentos prévios e o contexto, pois por morarem em um bairro rural, já tinham muitas vivências, já que a maioria das famílias plantava.

Todos mergulharam no universo da minhoca, aprenderam sobre anatomia, exposição ao sol, etc. As perguntas eram surpreendentes! Um funcionário da escola, inspetor, adorava mexer com plantas e sua ajuda foi fundamental para a realização das atividades: ele montou o minhocário junto com os alunos e professora, e ali colocaram duas espécies de minhocas. Foi a primeira experiência, e uma comeu a outra, o que causou desespero e direcionou a novas descobertas. Em outra situação, os alunos da turma da manhã mataram as minhocas, o que causou indignação nas crianças, que queriam uma reunião com a gestora da escola para ajudar a resolver a situação. A reunião aconteceu, e TAT foi a porta-voz. Em círculo, eles conseguiram dialogar, e pediram a ajuda da gestora para descobrir por que as crianças fizeram aquilo. Com a experiência, aprenderam que é possível resolver problemas com conversa, sem bater ou ofender. Depois que descobriram como tudo ocorreu, as crianças que mataram as minhocas foram até a sala para se desculpar, e a TAT fez uma pergunta emblemática: “O que as minhocas fizeram pra vocês?”, numa tentativa de reproduzir a atitude da professora que sempre a questionava buscando colocá-la a pensar no lugar do outro quando ela o agredia.

Todas essas vivências mostraram para a professora como suas atitudes estavam marcando e mudando positivamente a vida daquelas crianças ao agir de forma crítica na realidade e participar da transformação do mundo. Houve uma grande mudança naquela turma, e do início ao

final do ano houve uma mudança positiva na forma de aprender e de conviver daquelas crianças.

O que mais poderia ser considerado qualidade na educação senão ver as crianças encantadas pelo mundo à sua volta, sentindo-se desafiadas a desvendá-lo e agindo sobre ele para construir e confirmar ou refazer suas próprias hipóteses? Crianças que trabalham no coletivo, mas que respeitam suas individualidades, aprendem com os erros e convivem de forma democrática e com respeito mútuo. Esses princípios são elencados por Freire e Piaget como fundamentais para que a educação atinja seu objetivo, que, muito longe de ser a reprodução e o conformismo, é transformar o sujeito e a sociedade.

Ainda sobre o projeto das minhocas, houve uma apresentação final, com integração da comunidade escolar, funcionários, pais e alunos. Algo transformador, considerando o modelo de escola que comumente vemos. Aqui, convém destacar a importância de valorizar as experiências e os conhecimentos que os alunos já possuem ao trabalhar um tema, assim como a presença da comunidade na escola, tornando-se parte, de fato, uma da outra.

Existe sempre uma cobrança no primeiro ano do ensino fundamental de que as crianças têm que aprender a ler e escrever. Mesmo sabendo que cada criança tem seu tempo e que essas não são as únicas aprendizagens importantes nesse momento, destaca-se que, neste sentido, o resultado da turma do ano anterior, que era considerada, inclusive pela professora, uma turma boa para trabalhar e com famílias participativas, foi inferior no final do ano se comparada com essa turma de 2019. Essa turma, inicialmente considerada difícil e sem tantas perspectivas, teve muitos mais alunos indo alfabéticos para o segundo ano. Com vivências significativas, as práticas de alfabetização também aconteciam. Esse tipo de aprendi-

zagem, além de transformar a postura e as vivências das crianças, também trouxe resultados. Enxergamos, assim, que o tradicional pode até ser efetivo em alguns aspectos, mas não tem significado como essas propostas diferentes.

Isso nos faz refletir sobre o quanto muitas vezes apoiamo-nos na ideia de que novas práticas podem ser legais, mas não alcançam bons resultados e, por isso, prendemo-nos àquilo que é conhecido, sem refletir se traz sentido à aprendizagem.

Ao final do ano, diferentemente do começo, quando eles não ouviam, não participavam e não se interessavam, eles já trabalhavam juntos conversando, estabelecendo trocas, pensando. Foi um ano cansativo para a professora, por ser uma turma grande e com tantos desafios, mas era um cansaço que não a fazia pensar em desistir. Sentia o avanço das crianças, a mudança em suas atitudes, na forma de conviver e aprender, e isso também a abastecia.

Para encerrar este relato, contamos que houve uma apresentação na escola e as pessoas perguntavam: "onde está a TAT?", evidenciando que não a percebiam mais negativamente, pois agora ela sentava, ouvia e participava, mais calma, respeitosa e colaborativa. As pessoas estranhavam porque ela não perturbava mais, e a professora viu que realmente a educação pode fazer sentido.

Por suas próprias palavras: "A alegria se dá no processo, em ver a transformação. Eu fui transformada. O ano que parecia que seria um desastre foi o que mais rendeu resultados, em todos os sentidos".

Considerações Finais

A partir das reflexões aqui realizadas, com base nas teorias de Freire e Piaget e no relato de experiência apresentado, buscamos iniciar uma reflexão e um diálogo sobre como pensar em novas alternativas de educação que contemplem uma formação efetiva e significativa para todos.

Das teorias de Freire e Piaget, podemos extrair ideias sobre moral, sobre desenvolvimento e aprendizagem, o que nos permite um novo olhar para a educação muito mais baseada na construção ativa do conhecimento e da autonomia, ou seja, uma educação de qualidade para todos, cheia de sentido e de humanidade.

Uma formação mais voltada para a autonomia modifica não só a capacidade e a qualidade do conviver, mas também possibilita o desenvolvimento integral. A autonomia deve ser o objetivo da educação, e para atingi-lo são necessárias práticas que se adéquem a esse fim.

A relação incontestável entre teoria e prática nos faz perceber o quanto precisamos, como educadores, ressignificar nosso olhar sobre como as crianças aprendem, sobre a importância do respeito mútuo, da cooperação, da reciprocidade e de inserir as crianças em um contexto escolar mais democrático e humano. Os impactos dessa educação influenciam tanto o desenvolvimento individual do sujeito quanto o desenvolvimento da sociedade, rumo a um mundo mais justo, democrático e bom para todos.

Sabemos que transformar a educação é um processo cheio de desafios, mas precisamos acreditar que é possível insistir na sua efetivação. Talvez os primeiros passos sejam pequenos, como olhar para nossa própria prática, refletir sobre ela e compreendê-la para, então, modificá-la. Que

possamos, individual e coletivamente, lançar-nos nesse desafio em prol de um mundo melhor para todos.

Referências

ALVES, S. S. C. **Jean Piaget e Paulo Freire**: respeito mútuo, autonomia moral e educação. 2018. 139 p. Tese (Doutorado) -Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília/SP, 2018.

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**: da ação à operação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 296p.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.18, n. 69, p.861-872, out./dez. 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 93p.

______. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 87p.

______. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001. 117p.

______. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253p.

______. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 143p.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970. 182p.

______. **Estudos sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973a. 231p.

______. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973b. 89p.

______. **Problemas de psicologia genética**. Tradução de Célia E. A. Di Piero. Rio de Janeiro Forense, 1973c. 160p.

______. **A tomada de consciência**. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977. 212p.

______. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. 302p.

12.

A Construção de Práticas para a Equidade Étnico-Racial no Ensino Fundamental II

Cristiane Paiva Alves

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Maria Luíza Aparecida de Jesus

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Marina Pimenta Diniz

Kadrige Rodrigues de Araujo

A história afro-brasileira se constitui por uma sucessão de injustiças vivenciadas pela inabilidade do Estado e da sociedade (GOMES, 2011). Essa situação se perpetua até o momento presente e nos mostra que a identidade do povo negro está fragmentada. Sendo assim, para a maioria das crianças, ser preto não tem sido motivo de orgulho, pelo contrário, sua cor, seus traços e sua cultura não têm sido valorizados e, em geral, da sua história ancestral conhecem apenas a dor e o sentimento de desamparo. Assim, a resistência é a força que move os grupos atuantes na luta pelo direito de serem respeitados.

A educação timidamente ensaia passos em direção à construção de uma nova realidade. Segundo Almeida (2015), é na escola que se vivencia atualmente a pluralidade, sendo um dos locais que mais se reúne e convive com as diferenças étnico-racial, cultural, de gênero, sociais, cognitivas,

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p259-275

econômicas, religiosas, e outras. Porém, nesse mesmo ambiente, a educação continua normativa, com suas bases no autoritarismo, nas relações heterônomas (PIAGET, 1932/1994), pregando o discurso estereotipado, retrógrado, etnocêntrico (GOMES, 2011), em cujas entrelinhas se revela uma visão preconceituosa, elitista e discriminatória principalmente no que tange às questões étnico-raciais. Nesse cenário, a intervenção que abarque todas as questões de diversidade pode nos conduzir com maior efetividade a criação de caminhos para a equidade étnico-racial.

A história afro-brasileira se inicia no Brasil com a escravidão, que teve início na primeira metade do século XVI. Após anos de sofrimento, ocorreu, em 13 de maio de 1888, através da Lei n.º 3.353 sancionada pela Princesa Isabel, a libertação dos escravos (VIEIRA, 2012). Porém, de acordo com Lima (2012), mesmo após todo o movimento jurídico legal de libertação, os negros continuaram escravos do Estado, sob uma outra forma de dominação, que não ofereceu um sistema favorável para a construção de uma vida independente e digna.

O acesso à saúde era totalmente restrito e a falta de trabalho se instaurou em um cenário de intenso processo migratório europeu que se apresentava no país, levando os patrões a optarem pela mão de obra europeia (CAMPOS, 2018). Logo, como consequência da falta de subsídios, muitos ainda se viam dependentes do sistema escravagista, sendo este um fator determinante para a produção de desigualdade e sofrimento psíquico dos negros, em um processo de banalização das injustiças sociais.

Segundo Silva (2007), apesar da abolição da escravatura, nunca houve superação efetiva do processo de supressão de negras e negros que foram relegados a uma sociedade discriminatória sem que tivessem menor suporte para se estabelecerem. Segundo Ribeiro (2014) as consequências

dessa não superação estão presentes, atualmente, em discursos velados, piadas racistas, falsa crença na equidade racial, minimização do sofrimento, sexualização dos corpos negros e, principalmente, na insegurança e grande truculência da polícia quando o suspeito é negro.

Quando se trata de educação, o histórico de desigualdade étnico-racial é notório no Brasil. Isso se dá, pois as teorias racistas e políticas eugenistas foram a base significativa para a criação de um sistema educacional que tinha como objetivo principal educar para uma identidade nacional branca e de raízes europeias (COSTA, 2012). Dessa forma, Borges (2010) contextualiza que, com base nos resultados de uma pesquisa realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que constatou que mais de 50,7% da população brasileira se declara negra, ainda assim persiste a valorização da cultura europeia em detrimento da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Em busca da implantação de uma educação inclusiva, que acolhe as diferenças e a diversidade étnico-racial no país, algumas leis e diretrizes foram criadas nos últimos anos, como a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que acrescenta os artigos 26-A, 79-A e 79-B à Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que tratam da obrigatoriedade da inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, e também o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a) e a Resolução n.º 1 (BRASIL, 2004b), que instituem e propõem planos de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fortalecendo e implementando os decretos e leis anteriores. Também significativos nesse campo normativo que tem se consolidado recentemente, estão a Lei n.º 12.288 de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que institui o Estatuto da Igualdade Racial, e o Plano Nacional de

Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2008), elaborado pelo o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Apesar dessas iniciativas nos últimos anos, cuja importância de implementação fica evidente, na prática houve pouco avanço.

A educação é uma das principais ferramentas de combate ao racismo e, embora existam que tornem obrigatórios os estudos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira na grade curricular do Ensino Básico, esses estudos ocorrem de forma superficial, sem a presença de estudos político-sociais aprofundados (VIEIRA, 2012).

Nos atuais tempos pandêmicos, do ano de 2020 em diante, a questão da desigualdade étnico-racial veio à tona em uma explosão de notícias veiculadas pela mídia e levou até os olhos de quem fingia não perceber a realidade vivida pela comunidade negra desde o século XVI, uma realidade de injustiças e diminuição de sua humanidade. Neste momento, passamos a refletir sobre quais caminhos poderíamos trilhar para que essa realidade comece a ser transformada. Acreditamos que a educação seja o caminho.

Para tal transformação, argumentamos que se faz necessária uma educação integral, na qual as relações sociais que ocorrem na escola são fundamentais para a formação da cidadania de estudantes. Dessa forma, o ambiente escolar deve proporcionar experiências satisfatórias para que as relações se deem de forma construtiva e, assim, para a construção de práticas equitativas. Nessa empreitada, um constructo que tem sido particularmente útil para avaliação das percepções dos atores em relação ao ambiente e relações escolares é o clima escolar (CASASSUS, 2008; THAPA *et al.* 2013; BIDÓIA, 2020).

O clima escolar se refere às percepções, sentimentos e cognições que os sujeitos integrantes do ambiente escolar possuem em relação a ele. Pode-se dizer também que o clima é a "pintura" do ambiente escolar, abrangendo os aspectos de relações sociais, aprendizagem, comportamento, qualidade de vida e comunicação dentro desse ambiente. Logo, o clima depende das pessoas que estão envolvidas nele, das relações estabelecidas entre elas e, ainda, das pessoas com a estrutura física da escola.

Um clima é considerado positivo quando as relações sociais são vistas como amistosas, as regras são construídas pelo grupo mais do que impostas pela autoridade, as crianças e adolescentes se sentem seguros, há qualidade no processo de ensino-aprendizagem, a família participa das atividades escolares, dentre outros indicadores. O clima escolar pode ser considerado intermediário ou negativo também. Thapa et. al. (2013) após realizar uma revisão bibliográfica com mais de 200 referências desde 1970 sobre esse assunto, compreende que segundo os autores pesquisados, clima positivo é quando há uma forte influência na motivação para aprender, um bom desemprenho escolar podendo colaborar para o sucesso imediato dos estudantes, contribui também para um bom desenvolvimento emocional, social e o bem-estar dos estudantes. São necessárias pequenas ações diárias e frequentes que possibilitem a ressignificação.

Assim, a pesquisa "A equidade racial no Ensino Fundamental I: intervenção sobre etnia, raça e cor em escolas municipais em processo de ressignificação da educação", que se encontra em andamento, foi idealizada com base nesses questionamentos, buscando tanto a construção de práticas para a equidade étnico-racial no contexto do Ensino Fundamental I, em relação aos conhecimentos das crianças e educadores sobre o tema, como também avaliar as relações sociais nesse contexto e melhorá-las com base no clima escolar.

Quanto a este texto, descrevemos uma vivência que antecedeu o desenvolvimento dessa pesquisa em andamento, ocorrida em uma escola pública de Ensino Fundamental II, onde buscamos a implementação de novas alternativas para trabalhar com questões étnico-raciais. Essa vivência data do ano de 2016, na cidade de Japeri, na Baixada Fluminense. A escola ficava em um bairro pobre desta cidade, que naquele momento estava deixando de ser rural e recebia algumas iniciativas de urbanização.

Construindo Práticas para a Equidade Étnico-Racial: Resultados de uma Vivência

O bairro em que a escola se localizava dispunha do pior dos dois mundos, rural e urbano, pois com a urbanização foi perdendo a tranquilidade, o passo lento do campo, e já sucumbia ao ritmo apressado da cidade, porém, sem a praticidade e agilidade que uma estrutura urbana completa ofereceria. A cidade sofria também com o aumento da violência por motivo da chegada de facções criminosas que migraram da capital do estado durante a implementação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). Dentro desse contexto conflitante, eram comuns episódios de violência física e verbal entre os(as) alunos(as) na escola, que apareciam de várias maneiras, inclusive na forma de ofensas racistas.

Especificamente na aula de artes, quando uma imagem com personagem negro ou alguma forma de arte africana ou afro-brasileira era trabalhada pela professora, era muito provável que fosse acompanhada por um insulto racista por parte dos(as) estudantes. Ou mesmo quando o debate não tinha como foco a cultura negra, a simples presença de imagens que abordassem a negritude estimulava insultos às imagens ou a colegas que a ela eram comparados, sempre com adjetivos pejorativos.

Percebeu-se, ainda, a necessidade de se trabalhar a negritude com este grupo de alunos(as), em sua maioria, também negros. Tentativas anteriores de rodas de conversa abordaram de maneira conceitual temas da cultura negra e o racismo e tentaram incentivar os alunos a falar sobre suas experiências. Foi uma atividade interessante, porém desta vez pensamos em trazer a reflexão através de uma experiência estética.

Por mais que o estudo da história africana e, principalmente, do processo histórico que construiu o lugar da população negra no Brasil seja fundamental para desconstruir preconceitos e narrativas racistas (RIBEIRO, 2014), há uma distância entre o conhecimento teórico e a experiência imediata de ser um adolescente negro na periferia. Estudar estas conexões é essencial, porém algo que se constrói na vivência concreta, da interação com o visual e o simbólico, como a autoestima e outros valores, não poderia ser trabalhado apenas no discurso. Dessa forma, foi idealizada uma atividade que pudesse integrar esses aspectos.

Durante a Semana da Consciência Negra (prevista pela Secretaria de Educação Municipal em calendário escolar por conta do feriado de Zumbi do Palmares), a maquiadora Laura Peres foi convidada a participar de um ensaio fotográfico na escola. Laura pesquisa a estética negra na moda e desenvolve belezas para passarelas e estúdios, sempre de maneira a enaltecer a beleza natural e trazer símbolos periféricos para uma indústria historicamente eurocentrada.

O objetivo principal com a atividade era justamente trazer referências de africanidade ao repertório visual dos alunos, fazendo-os perceber que as páginas de moda não precisam ser exclusivamente de modelos brancas, cabelos lisos e corpos magros. A representatividade aqui aparece como fator importante uma vez que a publicidade, em TV ou

impressos, é parte fundamental e inevitável da construção de um conceito de beleza em qualquer época.

Conforme ressaltam Vaz e Bonito (2019, p. 3) acerca do conceito e importância da representatividade:

> [...] o conceito de identidade também é permeado pela comunicação, a identidade é feita a partir de nossa vivência, nossa cultura e língua, nos identificamos a partir do outro, do discurso e da representação do outro. A identidade é tudo que se é, é concebida a partir do outro é porque o fato de sabermos que o outro tem suas particularidades definimos nossas diferenças e semelhanças com o próximo.

A autoestima dos adolescentes está muito relacionada a se perceber e ser percebido como belo pelo grupo. E já que a construção da beleza em nosso país foi sempre a partir dos padrões estéticos brancos exaltados, enquanto os símbolos negros, com frequência, aparecem nas mídias de massa para a ridicularização, optou-se por buscar referências visuais mais antigas e "originais" da negritude. Acreditamos que perceber respeito e admiração por parte da mídia à estética negra pode auxiliar a juventude periférica na construção de sua autoestima, e assim, respeitar a si e ao próximo.

A proposta foi realizar um ensaio fotográfico, como os feitos para as seções de moda de revistas, com o tema africanidades. Laura se inspirou nas pinturas corporais tribais africanas que estavam em alta já naquele ano e foram reforçadas em 2018 com o lançamento do filme Pantera Negra, que trazia em sua produção de arte e figurinos referências similares. Como materiais, usamos tinta guache, tecidos trazidos pelas crianças e pelas professoras e maquiagem profissional, camisas e adornos como colares e

brincos do acervo pessoal de Laura. Os tecidos tinham estampas gráficas que se relacionavam bem com referências gerais de vestuário africano, bem como a presença de metais nos adereços.

O encontro foi combinado uma semana antes com as crianças e a participação era voluntária. As crianças mais tímidas, que não queriam ser fotografadas, puderam participar observando e ajudando na produção, dando ideias e até fotografando. As fotografias aconteceram durante uma manhã, nos horários das aulas de artes, com duas turmas e as fotos foram expostas em cartaz durante a Semana da Consciência Negra na escola.

A empolgação das meninas foi imediata pela "brincadeira" – conforme a atividade foi recebida inicialmente pelos(as) estudantes – de se maquiar com uma profissional, mas os meninos hesitaram um pouco. Dentro da escola, outras questões como as de gênero são construídas e reafirmadas na cultura escola (SILVA; BRABO, 2016) e precisamos nos atentar para contribuirmos com um possível quadro de preconceitos. Contamos também com a presença de uma professora como modelo nas fotos, o que ajudou bastante na participação dos(as) alunos(as), pois ao ver a professora participando, sentiram-se mais à vontade.

O desconforto inicial e as gozações logo deram lugar a uma postura mais séria quando as fotos começaram. Também ajudou a experiência da maquiadora convidada com fotógrafos e ensaios profissionais ao dar dicas de ângulos, luz, poses e expressões faciais. A interação das crianças foi prazerosa e pudemos ouvir comentários espontâneos como "Que linda! Parece uma rainha!", direcionada a uma aluna que vestia um turbante, a qual é mostrada na Figura 1 abaixo.

Figura 01 – Aluna com roupas e maquiagem africanas

Fonte: Acervo pessoal

Também observamos a postura inicial encabulada dos meninos que aos poucos foi sendo substituída por uma descontração e segurança com o visual, o que foi perceptível nas fotografias e pela iniciativa de se fotografarem também com seus celulares, a fim de guardarem seus próprios registros daquele momento. As crianças estavam orgulhosas do resultado. Essa postura é perceptível nas figuras 2 e 3 dispostas a seguir.

Figura 02 – Aluno e aluna vestido/a com roupas e maquiagens africanas

Fonte: acervo pessoal

Figura 03 – Aluno com maquiagem e adorno africanos

Fone: acervo pessoal

Após a sessão de fotografia, as fotos foram impressas para a montagem de um cartaz que contaria a história africana e seria ilustrado pelas fotos dos(as) alunos(as). Durante a exposição do cartaz na escola como produto final da atividade desenvolvida, era comum ver os(as) estudantes se apontando nas fotos para as outras crianças da escola, demonstrando alegria e orgulho ao se verem estampados(as) nas fotos do cartaz.

É válido ressaltar a importância do reconhecimento de imagem negra e a representatividade de seus semelhantes em lugares de destaque, como personagens e histórias para a formação da identidade da criança negra e suas demandas específicas, dentro do ambiente escolar, não só de seu reconhecimento, mas também a identificação de seu pertencimento a uma cultura.

Como ressaltam Vaz e Bonito (2019), esse reconhecimento é fundamental para que, ao longo de sua formação individual, a criança tenha o máximo de instrumentos que a ajudem a entender o seu processo como negra em uma sociedade que ainda tem grande influência de padrões europeus durante todo o seu cotidiano. É de extrema importância crianças negras serem lembradas de que o seu futuro, bem-estar físico, social e emocional também são importantes.

Discussão e Considerações Finais

A vivência aqui relatada teve como motivação a esperança de termos plantado uma sementinha, dessas que a gente não colhe no ano letivo, mas que talvez cresça para a sociedade. Presenciar o processo de transformação durante a vivência foi muito satisfatório para nós, envolvidos(as) na proposição das atividades, para os alunos e alunas e para

os(as) docentes da escola. Nossa experiência é baseada no reconhecimento da necessidade de dar maior atenção às possibilidades de construção de ambientes favoráveis a promoção de respeito, igualdade, liberdade e solidariedade, além de conhecimentos precisos sobre a histórica e cultura africana e afro-brasileira.

Trabalhamos com questões de reconhecimento dos(as) alunos(as), de seus valores, das relações sociais e da sua própria cultura pouco debatida nos espaços onde convivem. Sendo assim, pudemos ressignificar a relação do sujeito com a sociedade criando um espaço de fala para essas crianças, para que possam efetivamente construir-se como cidadãs.

É fundamental que a escola construa um clima positivo para o desenvolvimento de todos e todas. É neste primeiro ambiente de socialização onde as crianças aprenderão comportamentos que levarão para a vida. Sobre o clima escolar, Casassus (2007) aponta que um clima positivo reflete em resultados melhores no desempenho escolar e nas boas relações interpessoais entre os integrantes da comunidade escolar.

Portanto, o processo de ressignificação, de acordo com Bidóia (2020), é de grande importância para o campo educacional brasileiro, pois com ele há a esperança de uma formação direcionada para a construção do ser humano como um todo, que só pode ser alcançada por meio de uma educação integral, ao mesmo tempo em que a ressignificação nos mostra que proporcionar esse tipo de educação é possível, superando práticas tradicionais e pouco pertinentes à transformação social desejada e à manutenção de uma sociedade plural e democrática.

Referências

ALMEIDA, E. A. F. **Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar**: um estudo piagetiano. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2015.

BIDÓIA, J. F. **Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal.** 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2020.

BORGES, E. M. F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **R. Mest. Hist.**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

BRASIL. Governo Federal. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de trabalho interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003**: proposta de plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – Lei 10639/2003. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 003/2004** sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE 10/03/2004, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010**: institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.njobs.com.br/seppir/pt/. Acesso em: 25 maio 2020.

CAMPOS, W.O. Da Abolição legal simbólica à igualdade fática. In: **UNESPCIÊNCIA**, 2018. Disponível em: http://unan.unesp.br/destaques/32809/artigo-da-abolicao-legal-simbolica-a-igualdade-fatica. Acesso em: 03 junho 2020.

CASASSUS, J. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. **Revista Nova Escola**, v. 218, dez., 2008.

COSTA, S. A. Projeto Sankofa: desconstruindo o racismo e denegrindo a escola. *In*: **III Seminário Institucional Pibid/UFES**, 2012, Anais [...]. Espírito Santo, 2012

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

LIMA, W. A. Educação das relações étnico-raciais nos livros didáticos de ciências. *In*: **IV Encontro Nacional de Educação em Pernambuco**. 2012, Caruaru. Anais... Pernambuco.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

RIBEIRO, A. **Ser uma criança negra.** Portal Geledés. Casos de racismo. 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/ser-uma-crianca-negra/. Acesso em: 31 maio 2020.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil. **Educação**, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez., 2007.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez., 2016.

THAPA, A. *et al*. A review of school climate research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 54, p. 3-16, 2013.

VAZ, D.; BONITO, M. Pantera Negra: a representatividade negra e o afrofuturismo como forma de construção da identidade. *In*: **XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. 2019, Porto Alegre. Anais [...]. Rio Grande do Sul, 2019.

VIEIRA, T. **Processo de abolição da escravatura, integração do afrodescendente na sociedade enquanto cidadão no sudeste brasileiro (1870-1930).** Projeto de Iniciação Científica. Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros/LEAFRO-UEL, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

13.

RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE ESCOLARES DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I: reflexões para a ressignificação de práticas sexistas e heteronormativas

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Amanda Delgado Ribeiro de Souza

Pronomes de tratamento, placas de banheiro e a própria gramática da Língua Portuguesa já demonstram a diferenciação entre os gêneros, masculino e feminino. A palavra, antes pertencente às aulas de Ciências ou Língua Portuguesa, está hoje muito mais ligada às questões humanas como um todo, e também por isso é digna de surgir em qualquer disciplina.

Sendo uma palavra polissêmica, gênero inicialmente significou a classificação por caracteres em comum, conforme sua etimologia (CUNHA, 1982), para depois passar a também ser utilizada na classificação de obras artísticas (CAMPOS-TOSCANO, 2009), em que estão os gêneros musicais, literários, poéticos, teatrais, etc., e por fim, utilizada na linguagem, para classificação dos substantivos pelos gêneros masculino e feminino (CARVALHO, 2011), conforme o emprego dos artigos “o” e “a” na Língua Portuguesa.

Contudo, gênero também dispõe de um outro conceito, um outro significado, e que foi atribuído a essa palavra apenas mais recentemente,

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p277-296

ainda no último século: o significado de construção social. Esse conceito de gênero surgiu na década de 1970 para distinção entre sexo (biológico) e gênero (social), antes compreendidos como sinônimos e complementares, sendo o primeiro referente aos aspectos biológicos que constituem o corpo e, o segundo, referente aos aspectos sociais que são construídos cultural e historicamente em torno desses aspectos biológicos, com base nas diferenças sexuais.

Primícias desse significado já vinham sendo teorizadas desde antes de sua conceituação, tal como a partir da obra "O segundo sexo", de 1949, de Simone de Beauvoir, que traz a simbólica expressão: "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]" (BEAUVOIR, 2016, p. 11). Foi a partir disso que o conceito de gênero foi aderido enquanto categoria de análise, desde quando surgiu na década de 1970, pelas teorizações do Movimento Feminista a nível global, em razão de sua potência para a análise das relações estabelecidas entre homens e mulheres nas sociedades e, assim, para explicar e analisar as iniquidades que as mulheres vivenciaram historicamente. Posteriormente, sob influência da formação do Movimento Gay mundial (hoje conhecido por Movimento LGBT[35]), formação simbolicamente marcada com o evento *Stonewall Uprising* em 1969, esse conceito de gênero foi expandido nas teorizações feministas para também contemplação das pessoas LGBT.

Cabe, então, diferenciar algumas dessas iniquidades que historicamente atingiram mulheres e LGBTs em específico: o sexismo, o androcentrismo e a heteronormatividade. O sexismo se trata da

---

[35] Adota-se aqui, em certa conformidade com Vianna (2012), a sigla LGBT para representar a diversidade sexual e de gênero, população referida em sua totalidade com a sigla LGBTQIA+, a qual inclui as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais, etc., sendo a primeira sigla mais usual para a representação dessa população.

discriminação baseada nas diferenças entre os gêneros, isto é, entre homens e mulheres, de modo a exaltar ou superiorizar a figura masculina em detrimento da feminina ou de qualquer aspecto que constitua o universo feminino. O androcentrismo, por sua vez, reside na base do sexismo, é um pensamento que "[...] consiste em considerar o homem como centro do universo, único apto a governar, a determinar leis e a estabelecer justiça" (RIBEIRO; PÁTARO, 2015, p. 158) e que, dessa forma, leva ao sexismo e outras formas de discriminação. Dentre essas outras formas está a heteronormatividade, que se refere aos mecanismos sociais – a norma social – que exigem e asseguram por meio de discursos de poder e sanções a manifestação plena do gênero masculino e feminino, tal como foram construídos cultural e historicamente de acordo com o sexo biológico, e do desejo heterossexual (SILVA, 2018).

Portanto, a questão de gênero – ou seja, a questão da construção social sobre como homens e mulheres devem ser/viver – está incutida nas relações humanas, é parte constitutiva da cultura e da nossa vida em sociedade. Essas construções sociais, das quais se originam os referidos ideais de masculinidade e feminilidade, são reafirmadas a quase todo momento por discursos de poder disparados por instituições de saber, como se problematiza a partir de Foucault (2014), tais como a religião, a ciência, a educação, o senso comum, entre outros produtores de discursos disciplinadores.

A disciplinarização de gênero, seja baseada no sexismo ou na heteronormatividade, fica ainda mais evidente quando se tem como exemplo os casos de violência. No documentário dirigido por Paule Zadjermann e lançado em 2006, intitulado *Judith Butler, philosophe en tout genre* (Judith Butler, filósofa em todo gênero, em tradução livre para o português), longa que conta com a filósofa estadunidense Judith Butler

como protagonista em uma série de entrevistas sobre sua vida pessoal e carreira, quando questionada pelo entrevistador sobre o porquê de estar há tanto tempo trabalhando com as temáticas de e relativas à gênero, a autora traz o relato de um conhecido caso que foi à grande mídia estadunidense há alguns anos antes da entrevista.

A autora descreve o caso de um rapaz negro residente nos Estados Unidos que desde a infância se comportou de forma feminina, dramatizando-se com sua transição para a adolescência a ponto de mexer seus quadris – rebolar – ao andar, e apenas em razão disso ele passou a sofrer discriminações constantes, a ser humilhado e perseguido pelos meninos da localidade em que morava. As discriminações culminaram, em um dia, ser assassinado por um grupo desses garotos quando o abordaram para interromper seu andar e, depois de uma briga, jogaram-no de cima de uma ponte.

Butler (2006) questiona o que havia naquele andar, o que havia na manifestação daquela corporalidade para suscitar o assassinato de uma pessoa, fato já inadmissível, mas que naquele contexto refletia mais do que isso: havia ali o desejo de apagar aquela pessoa, apagar a identidade em que ela se reconhecia e tudo o que ela representa.

> Por que alguém é morto pelo jeito que anda? Por que esse jeito de andar é tão perturbador para os outros meninos que eles sentiram que deveriam negar essa pessoa? Eles apagariam os vestígios desta pessoa, eles deveriam parar aquele andar de qualquer jeito. Eles devem ter se sentido obrigados a erradicar a possibilidade daquela pessoa andar novamente. Parece, para mim, que nós estamos falando de um extremo e profundo pânico ou medo, uma ansiedade que está presa às normas de gênero. É como se alguém dissesse: 'você deve respeitar as normas da masculinidade, pois, caso contrário, você morrerá, ou mato você

> agora porque você não respeita'. Então nós temos que começar a nos questionar qual a relação entre se submeter e se adequar às normas de gênero (BUTLER, 2006, 24min35s, tradução minha).

De maneira objetiva, é possível inferir que a cultura, ainda que estudada e refletida, é por si só tão arraigada aos seres que dela partilham que a análise da mesma se torna complexa e traiçoeira. Desse modo, a proporção de nossa cultura, que define a existência de apenas dois gêneros, é tamanha que é plausível dizer que invisibilizamos a análise de diversos aspectos culturais por termos estes normalizados. Ainda assim, através da reflexão a respeito da nossa realidade é possível confrontar e tornar tais aspectos evidentes, refletindo sobre a origem de sua naturalização, mas principalmente seus efeitos que soam naturais. Mas de que cultura e relações humanas estaríamos falando propriamente?

Neste capítulo da presente coletânea, proporcionamos um olhar especial às *relações de gênero* reproduzidas na e pela *cultura escolar*, com foco na questão do binarismo de gênero (BUTLER, 2003) de matriz sexista e heteronormativa às identidades humanas, ou seja, sobre a predefinição de que apenas os gêneros masculino e feminino são formas legítimas de ser/viver, a qual é reafirmada pela escola, outra importante instituição disparadora de discursos disciplinadores (FOUCAULT, 2014). Apesar da potencialidade reflexiva do tema, e suas múltiplas abordagens na escola, esta questão é praticamente ignorada nesse meio, não apenas por questões de desconhecimento, mas também por receios e preconceitos, preferindo-se reproduzir o convencional.

Contudo, conforme ressaltam Marques, Tavares e Menin (2017, p. 11):

> Mesmo que a escola não assuma a responsabilidade pela formação moral das crianças e dos adolescentes, é sabido que ela transmite valores; só que pode não ter controle sobre isso. Esse fato é muito preocupante, porque a escola pode estar fortalecendo, sem ter consciência, valores relacionados ao desrespeito, à violência, à injustiça e que ferem o modo de convivência democrática, em que o diálogo é a ferramenta principal para a solução de conflitos. (MARQUES, TAVARES E MENIN, 2017, p. 11)

Assim, são aqui expostas e analisadas três experiências testemunhadas pelo presente autor e autora no cotidiano de duas escolas municipais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, sendo uma escola que fez parte do projeto "Participação, sistematização e avaliação de um projeto de formação continuada para ressignificação da educação, prática pedagógica e relações interpessoais na escola." (BATAGLIA, et al., 2018; BIDÓIA, 2020) no qual participamos, desenvolvido desde 2018 em uma pequena cidade próxima à cidade de São Paulo, e outra escola que não fez parte desse projeto.

Essas experiências giram em torno das seguintes questões: participação em grupos segundo o gênero, organização dos estudantes em filas segundo o gênero e escolha de personagens para homenagem segundo o gênero. Para preservar a identidade das escolas, das turmas e dos(as) alunos(as), não serão revelados nomes, séries e idades, bastando saber que as crianças envolvidas estavam matriculadas nos anos finais do Ensino Fundamental I.

Gênero e o Trabalho em Grupo

Na primeira escola, participante do projeto, as filas para os ônibus escolares são mistas, divididas por região onde as crianças vivem e não por gênero. Porém, no contexto da sala de aula, esse quadro é diferente. Os grupos de trabalho, que são formados entre as crianças para realização das atividades em sala, variam segundo o gênero. Nas turmas que tivemos contato, percebemos que geralmente há a maioria de meninas em determinados grupos, em outros, predominam os meninos, como ressaltam Mariano e Altmann (2016, p. 418) sobre grupos formados no contexto escolar serem "um tanto quanto 'generificados', ou seja, refletem concepções dominantes de masculinidade e feminilidade". Assim, o primeiro caso testemunhado, e aqui discutido, envolve a formação de grupos generificados espontaneamente pelas próprias crianças.

Em uma das turmas mais mistas que a segunda autora deste texto esteve presente, foi notado o desconforto de uma aluna que era a única menina em um grupo de trabalho. Essa garota pediu à presente autora para trocar de grupo, reclamando que não entendia as razões de ser a única que estava em um grupo de meninos, e que sua mãe a proibiria de estar ali.

Naquele momento não foi possível levar esse caso à professora da turma, por ela estar ocupada com a turma superlotada, com alunos(as) precisando e solicitando auxílio a todo momento, além de estarem muito agitados(as). Esses fatores tornaram a conversa com a garota algo breve, em que foram discutidos os motivos pelos quais ela se sentia mal. Esse caso foi deixado para ser tratado com a professora em momento mais oportuno. Na aula seguinte, a garota conseguiu apontar à professora quais atitudes os garotos tinham, que segundo ela atrapalhavam seus estudos: eles faziam desenhos que a assustavam e não executavam as atividades propostas ao grupo.

Nesta ocorrência há incutido alguns aspectos a serem considerados. O primeiro é a respeito de como se deve trabalhar a integração de ambos os gêneros em uma cultura que os segrega, sem que haja uma imposição dessa relação sem um trabalho prévio e, no caso, sem que a garota reclamante se sinta acuada na situação de estar com uma maioria de meninos, bem como o sentimento de não pertencimento do grupo. De acordo com Silva e Brabo (2016, p. 133), desde muito cedo, geralmente primeiro pela família e em seguida pela escola, são determinados espaços, brinquedos, roupas ou qualquer outro instrumento que as crianças podem frequentar de acordo com o seu gênero:

> [...] eles com carrinhos, dinossauros e soldados de brinquedo, preparando-se e assimilando-se à autonomia, à liderança e à agressividade; elas com miniaturas de utensílios domésticos, bonecas e pôneis, ajustando-se ao âmbito doméstico e resignado, à natureza, simulando a maternidade. (SILVA E BRABO, 2016, p. 133)

Desse modo, tanto a garota quanto as demais crianças já se encontram inseridas nesse contexto que deixa explícito os lugares que devem ocupar, que não no mesmo espaço com o outro gênero. Também é interessante considerar que ainda que houvesse aspectos específicos para a garota reclamar, ela primeiramente apontou para a questão de diferenciação de gênero, que não deveria estar naquele grupo por ser menina, e somente depois apontando os motivos pelos quais não gostaria de continuar no grupo. Ademais, também notório é o seu apelo de que a quando ressalta que sua mãe lhe proibiria de estar lá, o que é muito simbólico quanto à imposição dessas normas de gêneros pela família.

Diante desse caso, vê-se a possibilidade de a professora da turma trabalhar essa questão em momentos futuros oportunos, principalmente pelo caso ter vindo à tona espontaneamente, isto é, por se tratar de uma demanda local, dos(as) próprios(as) alunos(as), além de que ações desse tipo contribuem com a construção de “uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 10), tal como se espera na educação ressignificadora promovida pelo projeto que a escola em que esse caso ocorreu participa.

Fila de Meninas e de Meninos?

No caso da escola municipal de Ensino Fundamental não participante do projeto de ressignificação, as filas são sempre divididas entre meninos e meninas, tanto dos ônibus escolares quanto internamente na escola, nas filas organizadas pelos(as) docentes como meio das turmas se locomoverem de um espaço para outro. Nas aulas ministradas pela segunda autora, os(as) alunos(as) estranham a maneira pela qual as filas são organizadas, pois não seguem essa lógica de separação pelo gênero, ainda que haja a permissão de eles se organizem livremente. A maioria deles mantém a organização usual. Este segundo caso aconteceu durante uma aula-passeio fora desta escola, envolvendo a organização das filas.

Nessa ocasião, a fila formada pelas crianças da turma era única, porém, as meninas estavam na frente, e os meninos logo atrás. Um garoto, que já costumava criar situações difíceis entre seus colegas, fez uma indagação em voz alta quando uma menina tentou entrar em sua frente na fila, colocando-se atrás da última menina enquanto ele a empurrava para

ela não entrar. A autora estava lá para ajudar na organização e precisou interferir.

Foi perguntado: “O que está acontecendo aqui?”. O garoto, ao invés de explicar, rebateu: “Por que as meninas precisam ficar na frente?. Foi pedido para que ele não empurrasse sua colega e a deixasse entrar na fila, mas que quando retornassem à escola conversariam sobre o assunto. Para aquele momento, foi explicado que a fila não foi organizada propositalmente, ficou a critério das próprias crianças, mas o garoto não queria escutar. Revirava os olhos enquanto ouvia a professora falar e, também devido ao barulho no local, não foi possível desenvolver um diálogo construtivo. Embora tenha se sentido ouvido, ele estava nervoso e desinteressado.

Contudo, um de seus colegas, que estava logo atrás do garoto, estava escutando e fez diversas perguntas à professora sobre o assunto. Com isso, a conversa continuou a ser desenvolvida e o garoto pôde compreender a situação e pareceu ficar muito satisfeito com o diálogo. Ainda que brevemente, foi exposto que mesmo que homens e mulheres mereçam tratamento igualitário, existe uma história que os afasta disso de imediato.

A respeito do ocorrido, é necessário ressaltar que o contexto dificultou a abordagem devida com o aluno, que deveria ser mais cautelosa. Porém, ao final foi enriquecedor, pois sua indagação permitiu um diálogo que já deveria ter ocorrido previamente entre docentes e a turma e também revelou que em certas ocasiões as indagações não provêm de um interesse real, mas sim de uma contestação de privilégio ou direito por interesse individual. Esse caso revelou a necessidade de se estar mais preparado para o levantamento de tais questões e, inclusive, de levantar questionamentos de privilégios e direitos com os(as) estudantes.

Quanto às filas, Finco (2008) argumenta que mesmo que elas sejam justificadas pelos(as) professores(as) como facilitadoras para a organização e locomoção em grupo, também são uma forma de reafirmar os lugares previamente estabelecidos que devem ocupar, em relação ao seu gênero. Da mesma forma, Pereira (2004) questiona que as professoras "[...] trabalham dividindo alunos(as) por sexo principalmente para minimizar os problemas que surgem durante o convívio entre meninos e meninas, e as crianças acabam por reproduzir este comportamento durante suas interações com os colegas" (PEREIRA, 2004, p. 70).

As pessoas que mais sofrem com esse tipo de prática são aquelas que não se ajustam com tais padrões, com as identidades de gênero impostas e reafirmadas pela escola em sua organização – nomeadamente LGBTs e diversas outras pessoas que, mesmo não se enquadrando nesse público, transitam entre as fronteiras de gênero. Esse caso das filas vai ao encontro de uma das memórias de infância relatadas por Miskolci (2016, p. 9) ocorridas na escola pública que frequentou durante o período da ditadura militar na década de 1970:

> No pátio, tínhamos que formar filas: duas para cada sala de aula, uma de meninos e outra de meninas. Começavam aí as 'brincadeiras', nas quais os meninos mais robustos empurravam os mais frágeis para a fila feminina, espaço desqualificado em si mesmo [...], sempre à espreita para exercitarem sua 'valentia' quando não havia nenhum funcionário por perto. [...] A masculinidade se confundia com a violência, em um jogo injusto e cruel para as meninas, mas também para os meninos que, como eu, não gostavam de futebol, tampouco queriam emular o comportamento dos adolescentes que, com 18 anos, adentravam na vida adulta vestidos em seus uniformes do serviço militar obrigatório. Foi nele que vi um de meus primos, antes amoroso, ser brutalizado até se tornar o que se compreendia como homem de verdade: aquele que

> dominava as mulheres e desprezava as ‘bichas’. Um ‘homem de verdade’, hoje percebo, era o que impunha seu poder aos outros e a si mesmo à custa de sua própria afetividade. Daí meu primo, desde o uso do uniforme, ter deixado de ser carinhoso para adotar expressões de afetividade que sempre terminavam em pequenas torturas, como se um abraço ou um carinho entre homens tivesse que resultar em uma luta, um soco ou um machucado. (MISKOLCI, 2016, p. 9)

Apesar dessa memória se inserir há cinco décadas atrás, essa mesma conjuntura ainda pode ser testemunhada na escola de hoje, mesmo com menor incidência do clima autoritário institucional característico do período ditatorial em questão. A próxima experiência que se segue neste texto ocorreu nesta mesma escola.

Ícones Femininos: uma escolha para meninos

Todos os anos a segunda autora deste texto trabalha em suas aulas com os eventos culturais brasileiros, tais como o Carnaval, a Festa Junina, o Dia das Crianças, entre outros, de maneira tradicional como solicitado no currículo formal da escola, de modo a trabalhar com as crianças a sua história e os aspectos culturais envolvidos. Apesar disso, também se amplia a essências desses eventos, como no Carnaval, que leva adiante a ação de homenagear ícones, bem como trazer temáticas atuais de maneira contestadora. Assim, esses estudos geralmente ocorrem com turmas a partir do segundo ano, trazendo histórias de crianças que transformaram o mundo e que foram corajosas para mudar suas realidades.

Nas primeiras aulas, os(as) alunos(as) se envolvem com atividades biográficas de contação de histórias para futuramente, após conectados com tais indivíduos, decidirem se gostariam de homenageá-los na época

do Carnaval. As histórias contadas inicialmente foram da jovem Malala Yousafzai (1997-) e de Iqbal Masih (1983-1995), ambas crianças paquistanesas, uma menina, e um menino, de gerações bem diferentes, com causas variadas, mas vítimas de uma cultura repressora e com grandes discrepâncias socioeconômicas.

Como expõe Winter (2014), Iqbal era uma criança que foi vítima da servidão e do abuso laboral. Para pagar as dívidas de sua família, ele passou a trabalhar dia e noite, sem alimentação, banheiro ou sono devidos, em uma empresa de tapetes, desde os seus quatro anos de idade. Quando completou 10 anos, durante uma movimentação na rua, ele escutou conversas a respeito da ilegalidade das condições de trabalho em que ele vivia e, a partir disso, tentou fazer denúncias e reclamar seus direitos. Iqbal foi espancado por policiais e devolvido ao seu "patrão". Contudo, conseguiu escapar do seu algoz e convencer diversas outras crianças a protestarem contra o trabalho precário e infantil. Chamando a atenção de todo o mundo ele se tornou famoso e foi aberto um fundo de apoio contra o trabalho infantil em seu nome, além de que viajou por diversas regiões do mundo falando de sua vivência. Infelizmente, quando voltou ao Paquistão, foi assassinado.

Conforme Winter (2014), o desfecho da história de Malala soa menos trágica. Essa menina paquistanesa se revoltou com os bombardeios e proibições que um grupo radical de seu país estava promovendo. Esse grupo coibia principalmente a liberdade de mulheres e queria proibir as meninas de frequentarem a escola. Com isso, Malala, cujo pai professor questionava seus privilégios em relação às suas irmãs, ensinou para sua filha a importância da educação, e quando Malala percebeu os riscos culturais que estava correndo começou a denunciar os crimes em um *blog*, que mostrava para todo mundo os abusos destes radicais em seu país. Devido

a isso, ela foi perseguida e dentro do transporte escolar levou um tiro em seu rosto. A intenção era tirar sua vida. Malala foi levada para Inglaterra, recebeu asilo, e o Paquistão nunca mais foi seu lar. Foi a mais jovem a receber um prêmio Nobel e mais recentemente ela se formou na Universidade de Oxford, na Inglaterra.

Nas aulas, quando tratadas ambas biografias, são mostradas fotos, desenhos e registros dessas crianças. A partir disso, foram feitos diversos trabalhos e um deles, no Carnaval, seria escolher homenagear Malala ou Iqbal, decorando e pintando seus retratos. A intenção era de desvendar tais grupos, ver como se comportariam na escolha das histórias ou dos gêneros dos personagens. No início da atividade, foi explicado o que é homenagear e que todos estão livres para escolherem aquele que achassem que a história era mais interessante, ressaltando tudo menos o gênero dos indivíduos antes que a própria turma trouxesse tal questão. No ano em que ocorreu esse caso relato, a mesma atividade foi aplicada em cinco turmas diferentes, sendo apenas uma delas na escola do projeto de ressignificação e as demais na outra escola, inclusive na turma onde ocorreu o caso.

Nessa turma, a fala enfática na homenagem possibilitou que muitos dos garotos se motivassem a escolher a Malala, ainda que a maioria não fossem meninos. Além disso, a professora passava em cada mesa com os dois blocos de imagem e eles poderiam pegar livremente, tinham a possibilidade de escolher de maneira discreta, não declarada, o que facilitou para os meninos que estavam selecionando a Malala. Para muitos tal situação pode soar como natural, mas nestes ambientes na maioria das vezes os meninos estão condicionados a selecionar o que é dito de menino e as meninas ao que é dito de meninas.

Por isso, ao escolherem, alguns alunos e alunas demonstraram conflito. Em momento em que a professora observava como ocorria a

escolha dos meninos à Malala, um aluno chamou seu colega de "menininha" após ele ter feito a escolha pela Malala. Diante disso, a professora chamou a atenção das garotas da sala e pediu a elas que dissessem o que elas achavam disso. Também perguntou ao aluno autor do comentário por que dizer que alguém é uma menina seria uma ofensa ou engraçado, bem como perguntou se se fazer uma homenagem para alguém mudaria quem somos "Se caso eu homenageasse meu pai, eu me tornaria menino?". O aluno ficou silencioso e o garoto, para quem o seu comentário tinha sido direcionado, ficou mais calmo. A conversa com a turma a respeito da situação continuou e as meninas da sala se sentiram participantes do momento.

Sobre isso, Neto (2015, p. 33, grifos do autor) ressalta que:

> [...] quando um menino é chamado de '*mulherzinha'* dentro do espaço escolar, é fundamental que fique claro que ser mulher não é ofensa, é parte da identidade de muitos indivíduos. Portanto, em relação à nomenclatura, mais do que proibir que alunos ou até mesmo professores usem tais vocábulos como ofensas é importante o debate sobre tal uso. [...] Silenciar ou repreender o/a aluno/a ou o/a professor/a que diz tais palavras não seriam suficientes no que diz respeito à tolerância à diversidade. (NETO, 2015, p. 33, grifos do autor)

Dessa forma, a discussão proporcionada pela professora coletivamente junto a classe foi muito positiva, tendo em vista que a repreensão pode apenas silenciar o preconceito momentaneamente, sem combatê-lo (NETO, 2015).

Todo o trabalho prévio sobre a força de Malala se revelou quando as meninas se sentiram fortes para enfrentar o termo pejorativo. A partir de tal acontecimento, a professora optou por explicar nas outras turmas, que participaram da atividade, que as meninas e o meninos tinham liberdade para escolher quem quisessem, perguntando o que achavam disso, abrindo o diálogo e aliviando o peso dessa escolha.

Foi percebido que após se ter trazido esse assunto e esclarecê-lo, de que os meninos poderiam escolher pintar a Malala e as meninas poderiam escolher o Iqbal, as crianças tiveram maior liberdade para escolher quem queriam. Foram poucas as garotas que optaram por Iqbal e, sobre isso, podemos apontar a potência da história da Malala, que é um ícone da luta pela educação das mulheres e por dispor de um "final" mais feliz, como é esperado entre as crianças.

Considerações Finais

Das três situações descritas e analisadas neste texto, é possível identificar a violência que principalmente aqueles que fogem dos padrões podem vivenciar. Se não forem levantadas as questões de gênero na escola, que cotidianamente se fazem presentes nessa instituição, contribuiremos para a afirmação de uma cultura que é discriminaria e excludente para com as diferenças.

Sendo mais ou menos, sempre haverá aqueles e aquelas que não se identificam com os padrões estabelecidos entre os gêneros, mas que vivem entre as fronteiras do masculino e do feminino, bem como transitam entre esses dois campos, tal como fica explícito quando se alude às pessoas LGBTs e a como elas passaram sua escolarização. A escola, portanto, necessita estar preparada para lidar tais situações.

Como ressaltam Lins, Machado e Escoura (2016, p. 790):

> Uma escola acolhedora das diferenças e que lute para combater as desigualdades de gênero precisa mostrar claramente essa intenção pedagógica. E ações afirmativas e intervenções para garantir o direito à educação da população LGBT devem ser desenhadas e colocadas em prática a partir de um trabalho conjunto de toda a equipe escolar" (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 79).

A escola poderá receber estudantes que já possuem tal percepção sobre si, bem como poderá encaminhar os(as) alunos(as) para o autoconhecimento e para que se sintam acolhidos e em um ambiente seguro. As abordagens que são feitas para as aulas deverão ser pensadas cautelosamente, tal como foi em relação aos alunos que optaram pela homenagem à Malala, no terceiro caso aqui analisado. Em contexto local, pode-se abordar personagens brasileiros de nossa história, como Marielle Franco, pois neste caso se entraria nas questões do feminicídio (gênero) e do racismo (raça-etnia).

Por fim, também nas palavras de Lins, Machado e Escoura (2016, p. 76), para se contemplar essa formação em gênero de escolares, a formação inicial e:

> [...] a formação continuada de professoras/es, gestoras/es e toda a equipe técnica deve estar voltada para a percepção das questões de gênero. Em se tratando de práticas naturalizadas em nosso cotidiano, é importante que muita energia e esforço contínuo sejam despendidos no questionamento de nossas ações e / preconceitos, visando construir uma escola mais acolhedora. LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 76).

Referências

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; ALVES, C. P.; LEPRE, R. M.; BORGES, G. D.; SANTOS, E. da S. dos.; RODRIGUES, C.; BIDÓIA, J. F.; SILVA, M. E. F. da. **Participação, sistematização e avaliação de um projeto de formação continuada para ressignificação da educação, prática pedagógica e relações interpessoais na escola**. (Projeto de Pesquisa) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.
BUTLER, J. [entrevista]. *In*: ZADJERMANN, Paule. **Judith Butler, philosophe en tout genre**. França, 55 min, 2006.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 2.

BIDÓIA, J. F. **Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal.** 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, 2020.

CAMPOS-TOSCANO, A. L. F. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário:** uma análise das propagandas da Coca-Cola. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CARVALHO, M. P. de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 99-117, jan./abr., 2011.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FINCO, D. Socialização de Gênero na Educação Infantil. *In*: **Fazendo Gênero** 8: Corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis. Anais [...]. 2008, Disponível em: www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo18.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014. v. 1.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?. **cadernos pagu**, v. 46, jan./abr., p.412-438, 2016.

MARQUES, C. de A. E.; TAVARES, M. R. T.; MENIN, M. S. de S. **Valores sociomorais.** Americana: Adonis, 2017.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Ouro Preto: Autêntica, 2016.

NETO, J. N. Questões de identidade(s) de gênero(s) e orientação sexual: uma abordagem atra-vés da pedagogia queer. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 168, p. 27-34, maio, 2015.

PEREIRA, S. A. M. **O sexismo nas aulas de Educação Física**: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

RIBEIRO, A. de S.; PÁTARO, R. F. Reflexões sobre o sexismo a partir do cotidiano escolar. **Revista Educação e Linguagens**, v. 4, n. 6, p. 156-175, 2015.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez., 2016.

SILVA, M. E. F. da. **Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente**: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. 2019. 752 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, 2018.

VIANNA, C. P. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago., 2012.

WINTER, J. **Malala, a brave girl from Pakistan/Iqbal, a brave boy from Pakistan**: two stories of bravery. Simon and Schuster, 2014.

14.

Práticas de uma Escola que Busca Efetivar Ações Transformadoras para uma Gestão Democrática

Mila Zeiger Pedroso

Cristiane Paiva Alves

O presente texto relata a experiência de uma busca por práticas de gestão democrática que vem sendo construída em uma Escola Municipal no interior de São Paulo. Inicialmente caracterizamos a população atendida em relação a situação econômica e social, idade das crianças e educadores e funcionários que atuam na escola. Na sequência, relatamos as práticas que vem se desenvolvendo na escola, evidenciando que esse trabalho maximiza o ideal de uma gestão democrática. Por fim, analisamos a experiência sob a ótica dos princípios que fundamentam as ideias de Elie Ghanem de uma transformação na escola para que se torne verdadeiramente democrática.

A escola está localizada a 4 km do centro da cidade, em um bairro tipicamente residencial, com pequenos comércios de alimentos, oficinas mecânicas e funilarias. Grande parte da população dedica-se a empregos não formais, construção civil, faxinas e agricultura. A estrutura urbana oferece água encanada, eletricidade, porém não há rede coletora de esgotos, tendo nas residências fossas sépticas. As ruas principais são asfaltadas e não há calçamento. Não há nenhum espaço de lazer e recreação. A comunidade tem vários problemas sociais, como desemprego, alto índice de criminalidade (roubo, furto e tráfico de drogas).

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p297-312

A equipe de profissionais da unidade escolar é composta por uma gestora, um escriturário, três auxiliares de serviços gerais, uma professora de educação infantil, cinco professores do ensino fundamental, duas professoras de educação especial, uma delas afastada do cargo para auxiliar a gestora na parte pedagógica.

A escola atende em média 140 alunos, matriculados entre as Fases I e II da educação infantil e de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. No período da manhã 3º ao 5º ano e tarde fase I e II da educação infantil e 1 e 2º ano do ensino fundamental.

Grande parte das crianças atendidas na Unidade Escolar - U.E., tem sua infância reduzida devido a precariedade econômica e social na qual estão inseridas. Neste sentido, muitas crianças se tornam responsáveis pelos cuidados da casa, dos irmãos mais novos, e acabam não tendo tempo para brincar, se divertir, estudar, enfim, ser realmente criança e se desenvolver conforme lhe é assegurado no artigo 4º do ECA "é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, a alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer, a profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito e a convivência familiar e comunitária". (BRASIL, 1990)

É nesse sentido que a transformação da escola se faz necessária para que se efetive na comunidade um fortalecimento pessoal e a construção de um futuro melhor. Sendo assim, esse projeto busca garantir a criança e a comunidade um espaço onde possam exercitar o direito à ação cidadã, falar expondo seus pensamentos e expressando seus sentimentos, na construção de uma proposta pedagógica que realmente produza conhecimentos significativos.

Buscamos como referência para a realização do projeto experiências de outros lugares, referencial bibliográfico e participação em eventos educacionais que tratam da transformação da escola, nossa equipe procura cada vez mais caminhos para a efetivação de práticas pedagógicas que contemplem o direito à educação para todos, independente de condição econômica, social, intelectual ou emocional. Em outras palavras, nosso objetivo é educar para a igualdade, sem deixar de atender as especificidades de cada um.

À Busca de uma Prática Transformadora para Efetivar a Gestão Democrática da Escola

As políticas direcionadas a democratização da escola no Brasil, pouco contribuíram para a superação do modelo de escola republicano, não induzindo a mudanças significativas nas propostas pedagógicas. A escola, atualmente, se depara com muitos desafios, dentre eles, o de superar a educação transmissiva, e efetivar a educação centrada no aluno. Para alcançar essa educação, há a necessidade de renovar toda a estrutura educacional deixando para trás o ensino tradicional.

Todos os estudos sobre educação remetem a mesma conclusão que para que ocorra uma educação de qualidade que respeite as diferenças, não só físicas como intelectuais, dos seres humanos é necessário romper paradigmas, isto é, "Reconfigurar a escola".

Em 2014, nossa escola apresentava inúmeros problemas, entre eles: baixo índice de aproveitamento, evasão e descontentamento de alunos e da comunidade, além dos problemas sociais como desemprego e alto índice de criminalidade. Situação que exigia uma grande transformação. Com a mudança de gestão, realizada em janeiro de 2014, teve início a

implementação de uma nova proposta pedagógica, com um trabalho de conscientização da comunidade, propiciando oportunidades para que percebessem a necessidade de transformar a educação, apresentando possibilidades de uma educação voltada para o respeito com a diversidade presente na escola.

No final de 2015, foi apresentado à comunidade o projeto de reinvenção da escola, uma proposta contemporânea de transformação, com o objetivo de torná-la um espaço para a formação de indivíduos capazes de elaborar e realizar seus projetos de vida, buscando de colocar os alunos, desde a educação infantil, no papel de definir, planejar, executar e avaliar projetos de seu interesse, desenvolvendo a autonomia e participando da gestão escolar de forma efetiva. A proposta foi aprovada pela comunidade e em seguida pela Secretaria Municipal de Educação.

No início do ano letivo de 2016, iniciou-se com os alunos a proposta de trabalho, com o objetivo de desenvolver a autonomia, construir da melhor maneira a aprendizagem, envolver todos os alunos, trabalhando o respeito, a solidariedade, e a importância do conhecimento.

No primeiro semestre foram realizadas ações para que os alunos percebessem que seriam capazes de gerenciar suas aprendizagens, para que desconstruíssem a figura do professor como sendo o detentor do saber e percebessem que poderiam se ajudar, e também para que entendessem e vivenciassem os princípios da solidariedade, amizade e do trabalho em grupo.

Os alunos do período da manhã (3º, 4º e 5º anos) passaram a trabalhar em grupos de cinco alunos que a princípio foram definidos pelos professores de acordo com o nível de alfabetização, e não por série. Havia um cronograma de atividades a cumprir durante um tempo pré-

estabelecido, por volta de 1 ou 2 semanas, que era organizado com pesquisas e atividades de acordo com o currículo do município e o plano de ensino para cada série.

Os professores eram tutores dos grupos, sendo que cada professor era responsável por mediar por volta de 3 a 4 grupos, com 15 a 20 alunos. A partir do início do projeto, todas as decisões e problemas ocorridos na escola passaram a ser compartilhados e discutidos nas assembleias e nas reuniões de planejamento dos grupos. As assembleias eram semanais e todos os integrantes da escola participavam, alunos, professores, funcionários e responsáveis.

Em 2017, após um ano do início do projeto, houve o recebimento de recursos do Programa Novo Mais Educação**,** instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, assim, foi possível ampliar a carga horária escolar dos alunos do Ensino Fundamental de 5 horas diárias para 8 horas diárias.

Passamos a ofertar oficinas de matemática, língua portuguesa (uma exigência do programa), artesanato, capoeira e teatro. Com a ampliação da carga horária foi possível vivenciar o rompimento da educação seriada, foram formados grupos de alunos matriculados nas diversas séries para participação nas oficinas. O tempo de 8 horas diárias na escola foi dividido em participação nas oficinas e desenvolvimento dos planos de estudos.

A partir de 2018, o Programa Novo Mais Educação foi reformulado e a escola não foi contemplada com o recurso, e assim, não foi possível continuar com a carga horária ampliada. Porém, as teorias, filosofias e práticas propostas pela educação integral passaram a ser as diretrizes de todas as ações da escola. Desde então, a proposta pedagógica da escola se efetivou com as práticas que serão relatadas a seguir.

Os alunos matriculados no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, desenvolvem planos de estudos com temas relacionados com problemas do bairro. Cada criança escolheu o problema que gostaria de resolver, independente de série ou idade. Em seguida, os professores se reuniram para organizar os subgrupos e utilizaram como critério a necessidade de aprendizagem de cada aluno. Foram criados os seguintes critérios:

- Iniciação: alunos em processo de alfabetização (não alfabéticos);
- Preparação: alunos alfabéticos que ainda não tem autonomia para realizar as atividades sozinhos;
- Autonomia: alunos letrados, que realizavam todas as atividades com pouco ou nenhum auxílio do professor.

Os subgrupos eram formados por cinco a seis alunos, tendo sempre um aluno de cada fase. Alunos matriculados na fase I e II da educação infantil e 1º e 2º ano do ensino fundamental, por meio de pesquisas com as famílias levantaram as necessidades de melhorias no espaço físico da escola, e as crianças decidiram por unanimidade que a construção de um parquinho seria o tema de estudos. Os subgrupos foram formados usando o mesmo critério do período da manhã: iniciação, preparação e autonomia, porém as atividades de cada grupo priorizam as fases da alfabetização.

No modelo criado, os alunos realizam as atividades em grupos de diferentes faixas etárias, organizados de acordo com o tema que escolheram para desenvolver, não há lição na lousa, cada criança tem seu plano de estudos colado no caderno, e um tempo pré-determinado para a realização das tarefas, que pode ser realizada na sala de aula ou em outros espaços da escola. Cada integrante do grupo contribui de acordo com seu conhecimento e habilidade, são utilizados diferentes tipos de recursos

(cartazes, produção de vídeos, atividades lúdicas como jogos e brincadeiras; múltiplas linguagens como música, artesanato, dança, teatro, etc.

Os planos de estudos são interdisciplinares, baseados em pesquisas, tendo como norteador o currículo. Todos os alunos realizam as mesmas atividades, porém os desafios são planejados de acordo com a necessidade de cada grupo, como descrito, abaixo:

- Iniciação: atividades planejadas com o objetivo de reflexão sobre sistema de escrita alfabética e sobre o sistema de numeração decimal;
- Preparação: atividades para desenvolver a leitura, interpretação e resolução de problemas;
- Autonomia: desenvolver as habilidades de pesquisa, produção de textos e resolução de problemas).

Como na escola não tem um laboratório de informática, os alunos têm liberdade para usar o celular, que se tornou uma ferramenta indispensável nas realizações das tarefas, assim, não há uma atividade igual para todos, mas atividades diferentes para todos. O trabalho com leitura, interpretação é diário envolvendo todos os gêneros textuais, proporcionando aos alunos a possibilidade não só de alfabertizar-se como principalmente letrar-se, e assim estar capacitado para prosseguir sua vida escolar e social.

Os professores são mediadores de conhecimento e não mero transmissores de informações, são estimulados a trabalharem em equipe, rompendo com o paradigma do modelo de escola tradicional, onde cada professor tem sua sala, sua turma e faz o seu trabalho. Nessa proposta pedagógica todos os ambientes da escola são considerados espaços de aprendizagem e cada professor acompanha em média 14 alunos, por um

tempo determinado. Sendo assim as trocas entre educadores são constantes e não em um momento específico, e todos conhecem o percurso de aprendizagem de cada um dos alunos.

A avaliação é de fato formativa, na medida em que se destina a promover a aprendizagem, leva em conta o progresso individual em termos de conteúdo e habilidades e transforma o “erro” em informação diagnóstica. Estamos caminhando nesse aspecto, mas pretendemos envolver os alunos cada vez mais na avaliação, tornando-os corresponsáveis e parceiros dessa importante atividade. Uma das formas de se chegar a isso é a promoção de encontros entre pais e alunos em que esses relatam o que vêm fazendo, o que já alcançaram e o que falta alcançar. O portfólio é um dos instrumentos usados nessas reuniões e oportuniza a argumentação oral e a auto avaliação.

Segundo essa perspectiva ignora-se a avaliação unilateral (feita só pelo professor), classificatória e excludente, buscando-se a avaliação emancipatória, dialógica, democrática e inclusiva.

Os professores também tiveram que mudar sua atuação, mediando o processo de aprendizagem e não mais detendo a si toda fonte de conhecimento, abrindo caminhos para que o aluno pesquise, pergunte, interaja para aprender e solucionar problemas. Incentivar a criatividade, usar novas tecnologias também fazem parte desse processo.

Realizar mudanças significativas no interior da escola requer uma formação em serviço, diária e permanente, onde os referencias teóricos sejam confrontados com a prática para a construção de conhecimentos, estratégias e instrumentos pedagógicos que deem uma nova dimensão ao trabalho escolar.

A formação, não só dos professores, mas de toda a equipe da escola é uma preocupação constante que preenche todos os momentos disponíveis, além do formal HTPC. Entendemos que os problemas educacionais estão mais associados aos problemas de ensino do que de aprendizagem. Não é suficiente querer que o aluno aprenda, é preciso acreditar na capacidade de aprender de todos os alunos.

Leituras, cursos, palestras sobre o tema da Educação Integral estão sempre presentes na rotina da escola. Atualmente, participamos de uma formação que se realiza no "CEU Heliópolis Profa. Arlete Persoli": Práticas de participação social no bairro Educador. Estivemos presentes na reunião da UFPR (Alternativas para uma nova educação) e saímos de lá com a promessa da possibilidade dessa pós-graduação para a nossa equipe no ano vindouro.

Vejamos como as práticas pedagógicas e de gestão da escola referida estão orientadas pelos mesmos princípios que fundamentam as ideias de Elie Ghanem de uma transformação na escola para que se torne democrática

De acordo com Ghanem (2000) a democratização da educação escolar, além de fatores ligados às mudanças na economia, no sistema político e na cultura, depende da proposição de outro modelo de escola, logicamente compatível não só com a possibilidade, mas especialmente, com a necessidade de que os cidadãos comuns participem das decisões sobre a sua própria educação.

Para isso é necessária uma educação que se baseia em princípios democráticos, em especial na democracia participativa, dando direitos de participação para estudantes, professores e funcionários. Um ambiente de

ensino que coloque os alunos como atores centrais do processo educacional.

A proposta pedagógica dessa escola cria dispositivos didáticos para garantir a participação dos alunos em todas as ações da escola, oportunizando os valores democráticos. Ao discutir com os alunos os temas dos planos de estudos, ao relacionar o tema aos problemas da comunidade, as assembleias, o fato dos temas de estudos estarem sempre ligados a algum problema da comunidade, os trabalhos em grupos, entre outros.

Na referida escola os alunos são protagonistas de sua aprendizagem. Para isso, foi necessário dar-lhes condições de desenvolver sua autonomia e responsabilidade.

A estimulação do pensamento complexo, da criticidade, está presente no cotidiano, fazendo com que os alunos percebam a realidade de diversos pontos de vista e façam relações entre os assuntos ampliando a visão de mundo. As pesquisas iniciam com problemas da comunidade e fazem relações com todas as partes do mundo. O conteúdo é apresentado como um processo amplo, complexo, que considera não apenas o que se deve saber, mas como e também o para que e por que aprender, de maneira a enfatizar a cultura como referência primeira na relação com outras formas e manifestações do conhecimento. Sobre esse novo paradigma, Ghanen afirma:

> Não seria, então, suficiente buscar "aprendizagem significativas", se estas seguirem sendo a doação de saberes que podem circular ou ter utilidade no contexto dos alunos. As aprendizagens significativas precisam ser interpretadas como saber que é necessário produzir no âmbito do educando, estabelecidos com cada vez mais influência direta

> de educadores e educandos, assim como produzidos por eles com cada vez maior intensidade (GHANEM, 2000, p 208).

A escola aprende sobre os alunos quando os observa na participação em diversas práticas culturais da comunidade e das famílias, por isso, é importante a articulação da escola com o território. Nessa proposta pedagógica a educação acontece em todos os lugares, em todos os momentos, em todas as horas, o ponto de partida são as pessoas e as relações que estabelecem entre si e com o mundo.

Em todos os projetos de pesquisa, os alunos realizam entrevistas, rodas de conversas e pesquisas com as famílias e com diversos profissionais. Além disso, são estabelecidas parcerias com as secretarias da administração pública para que os alunos sejam capazes de estabelecer relações com outros sujeitos, bem como entre diferentes manifestações de conhecimento e da sabedoria acumulada com a humanidade. Essas interações proporcionam aos alunos oportunidades de vivencias pedagógicas extraescolares e socioeducativas, valorizando todas as parcerias dos diversos segmentos sociais que diretamente venham a contribuir para a complementação e para o aprofundamento dos saberes escolares. Trata-se de educar para a convivência para as inter-relações e para a interconectividade entre as pessoas, e também com o que acontece no planeta, jamais ficando restritos ao que acontece no nível pessoal, individual ou local.

Essa proposta pretende mobilizar os professores para uma mudança de concepção, a partir da tomada de consciência sobre a necessidade de se libertar do trabalho alienante advindo da repetição. Segundo Ghanem (2000) tal mudança possibilita pensar que preparar aula é também um ato educativo, que é parte do trabalho com os alunos, e não necessariamente

anterior ao trabalho com eles, preparar aulas seria também definir planos para produzir saberes.

As práticas diárias dos planos de estudos priorizam o trabalho em grupo que são formados por diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento, favorecendo a construção da autonomia e do protagonismo infantil, incentivando as relações cooperativas e solidárias entre as crianças, reconhecendo a importância dos processos de aprendizagem que ocorrem na interação entre os pares. Com essa prática procura-se dar condições para uma relação personalizada entre educadores e educando. De acordo com Ghanem (2020):

> É preciso que haja condições materiais para que esse tipo de relação se realize. Um pequeno número de alunos por professores acabaria por aumentar as interações entre eles e por reduzir distância social em sala de aula, reduziria o caráter artificial do grupo social formado pela turma de uma classe ou até pelas turmas de uma escola (GHANEM, 2020, p. 209).

Em nossa escola não há lugar para discriminações, as ações respeitam cada ser em sua singularidade. Não há separações de alunos tendo em vista suas dificuldades, potencialidades, cor, sexo, ou qualquer outra característica, no entendimento de que todos são capazes de construir seus conhecimentos. Acreditamos que essas regras de convivência, tem se constituído em uma maneira de superar a seleção social da escola que é pautada na segregação e excludente. "A segregação, aliás, é apenas uma forma de expressão da seleção: é na medida em que a escola preenche a função seletiva que tende a rejeitar todas as crianças que não satisfazem seus critérios de seleção" (GHANEM, 2000 apud VIAL, 1987).

O que nos levou a pensar sobre a necessidade de se transformar a escola, foi justamente a questão da inclusão de todos os alunos, visto que, frequentemente nos deparávamos com alunos "problemas" que ficavam à margem do processo de aprendizagem. Refletimos se seriam eles os "culpados" pela não aprendizagem, e acabamos repensando a gestão educacional para a inclusão, partindo à procura de novos conceitos e novas formas de ensinar e aprender.

Portanto, em nossa escola não usamos a diferenciação para excluir, indicando "atividades separadas" ou "facilitadas" para alunos que apresentam dificuldades de aprender. Não agrupamos os diferentes separadamente dos demais, pois estaríamos reduzindo-os a identidades fixas e imutáveis, determinadas por um único atributo, seja ele deficiência, dificuldade de aprendizagem, síndrome ou outro.

A relação entre identidade e diferença se faz presente no cotidiano; nossa escola vai além do respeito às diferenças individuais, pois analisamos e refletimos como elas são produzidas no interior da sociedade. Dessa forma, a convivência seja na hora do lazer, ou do estudo, faz com que todas as crianças se sintam parte da escola e da humanidade, nunca lhes indicando um lugar separado, estranho, desvinculado do contexto.

A proposta pedagógica caminha para uma nova ótica da diferença, onde não qualifica ou seleciona pessoas, do melhor para o pior, como se isso fosse justo e digno, superando a ideia de "bom aluno". Durante muito tempo a educação tentou negar as diferenças, carregando a ideia de "bom aluno". Ghanem (2000) define como o bom aluno aquela criança de classe média, que partilha do sistema de valores que lhe apresentam na escola, que conta com o apoio da família para realizar tarefas "para casa", que fala na linguagem padrão e está disposta a aceitar as regras estabelecidas. O contrário do que acreditamos em nossa escola, pois para a construção de

um bom cidadão, é preciso criar condições onde exista a interdependência de aspectos cognitivos, intelectuais e emocionais, sendo a experiência apenas vivenciada e explorada pelo próprio sujeito.

Considerações Finais

A nossa escola está conseguindo deixar para traz a velha prática pedagógica, reprodutora de hábitos e pressupostos dados, e em seu dia a dia fazer uma busca de sentido à realidade do ensino e aprendizagem. É o que La Taille (2009) denomina de cultura do sentido capaz de realizar a construção de uma realidade ética e moral melhor para o futuro. Este autor, diz que a escola é uma verdadeira usina de sentidos,

que "não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo" (LA TAILLE, 2009, p. 81). Os educadores que acolhem, cuidam e educam, ultrapassando os processos de transmissão e acumulação de conhecimentos, eles estão criando a cultura do sentido.

Neste sentido, queremos avançar nos aspectos qualitativos da educação, agindo como uma unidade escolar com identidade própria e integrada aos recursos e experiências do meio ambiente. Fazer da comunidade um campo de pesquisa, onde os problemas encontrados possam ser objetos de estudo da escola e os conhecimentos produzidos pelos agentes sociais sejam valorizados e respeitados pelos conhecimentos científicos aplicáveis ao bem comum.

Em suma, transformar a educação para que ela possa realmente ser para todos: inclusiva, emancipatória, autônoma, construída em e para o respeito às diferenças e às potencialidades de cada pessoa.

Referências

APPLE, M., BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997

BARBOSA DE OLIVEIRA, I. e TAL. **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE,1999.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA – **Estatuto da Criança e do Adolescente.**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais**.** Brasília: MEC/SEF, 1997

CANÁRIO, R., MATOS, F., TRINDADE, R. **Escola da Ponte um outro caminho para a educação**. São Paulo: Didática Suplegraf, 2004

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL – **Educação integral nas infâncias – pressupostos e práticas para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos**. Disponível em: http: //educaçãointegral.org.br Acesso: 20 jun.2018.

COVRE MANZINI, M. de L. **Educação, tecnocracia e democratização**. São Paulo: Àtica, 1990

GHANEN, J. Elie Geroge Guimarâes. **Educação Escolar e Democracia no Brasil.** São Paulo: (Dissertação de Mestrado) Universidade de São Paulo, 2000

GONZALES, R., F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In*: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Átomo e Alínea, 2006.

LA TAILLE, Y. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola Pública A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2001

LUDWIG, A. C. W. Democracia e ensino militar. São Paulo: Cortez, 1998.

NEUTZLING, C. **Tolerância e democracia em John Dewey**. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana,1984.

MATOAN, M. T. È. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MOLL, J. (Org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olimpio, 1978.

SILVA, T. T. da (org) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000

ZABALA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

15.

A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE SOCIOMORAL NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: contribuições da assembleia de classe

Graziella Diniz Borges

Dirce Crepaldi

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Que escola queremos? Uma escola de qualidade, onde se aprenda mais do que conteúdos acadêmicos. Um ambiente onde existe sentido no que se aprende, onde a as crianças e jovens são respeitados e se respeitam. Somente assim, a escola pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas e um valor para quem faz parte dessa comunidade, caso contrário, esse espaço poderá ser alvo de projeções afetivas negativas, pouco valorizado (ARAÚJO, 2007). E o que fazemos nesse sentido? Iniciamos este trabalho propondo essas reflexões em forma de perguntas, pois não temos respostas prontas, antes, as perguntas nos motivam nessa busca.

Quando pensamos na escola do ponto de vista do professor, temos queixas diversas. Do lugar da família isso também acontece. Quanto aos alunos, estes nem sempre formalizam ou traduzem pela via da linguagem suas insatisfações, eles as atuam e só então tais insatisfações são vistas e adjetivadas. Pensando num ambiente favorável para a convivência, sabemos que são muitas questões a serem consideradas, ainda assim,

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p313-340

podemos afirmar que apenas formar academicamente não é suficiente. Nesse sentido, “[...]toma-se cada vez mais consciência de que é preciso não só formar alunos instruídos, mas sobretudo futuros cidadãos responsáveis” (DELVAL, 2006, p.22).

Várias pesquisas e estudos têm demonstrado que as relações interpessoais na escola não vão bem, temos situações de incivilidades, violência, *bullying*, entre outros. Pesquisadores como Tognetta (2003, 2007, 2009), Fernández (2005), Araújo, Puig, Arantes (2007), Vasconcellos (2010), Bataglia, Zechi, Menin (2013), Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi, Moro (2017), Menin, Bataglia (2017), Marques, Tavares, Menin (2017), La Taille, Menin (2009), Torrego, *et all.* (2010), Vinha, *et all.* (2017) Díaz-Aguado (2016), Avilés Martínez (2018) têm se dedicado a estudos que buscam compreender os problemas de convivência na escola, a construção de um ambiente sociomoral, propõem alternativas como a educação em valores. Enfim, são inúmeras as pesquisas, e o que elas têm em comum é a busca da melhoria da convivência escolar, a mediação de conflitos e a formação ética dos membros da comunidade escolar.

Queremos propor um caminho. Por ser caminho e não solução, temos avanços e recuos, pausas, reflexões, planejamentos, novas tentativas, acertos e desacertos. Iniciamos afirmando juntamente com as autoras Tognetta e Vinha (2007) que a escola deve fomentar a participação dos estudantes. Não significa, portanto, inverter polos da educação tradicional e passar a ser permissivo, trata-se de formular outra proposta de educação balizada na cidadania, na liberdade de pensamento, no compartilhamento de decisões, visando principalmente o desenvolvimento da autonomia moral e o favorecimento do diálogo como forma de resolver conflitos e promover, de fato, um ambiente sociomoral livre de pressões, portanto saudável, capaz de colaborar para a formação integral do ser humano.

O objetivo deste trabalho é relatar o desenvolvimento de assembleias de classe, em uma turma de terceiro ano, do Ensino Fundamental I, e analisar seu impacto na construção de um ambiente sociomoral na Educação Básica. Esse texto está organizado da seguinte forma, primeiramente trazemos a fundamentação teórica, sobre o ambiente sociomoral, em seguida sobre as assembleias de classe. No segundo momento tratamos dos métodos utilizados nesta pesquisa, no terceiro tópico apresentamos os resultados encontrados, nossa discussão e por fim nossas conclusões.

O Ambiente Sociomoral

A sociedade tem mudado como um todo, isso não ocorre somente na escola. A industrialização, a expansão dos meios de comunicação, as redes sociais, o consumismo, a busca de satisfação imediata do prazer, baixa tolerância à frustração, a infantilização social da sociedade, são questões visíveis (VASCONCELLOS, 2010).

Todas essas mudanças trazem novas formas de "ser e estar" na sociedade. Alguns autores dizem que sofremos uma crise de valores, fato que motivou várias pesquisas no âmbito da Psicologia Moral, uma vez que na chamada "crise de valores" pretende-se defender a ideia de que os valores estariam doentes, até sendo extintos. Não corroborando com essa ideia, os pesquisadores propõem, a partir de reflexões, estudos, dados de pesquisas, a troca da expressão "crise de valores", por "valores em crise" e defendem a ideia de um processo de transformação dos referidos valores e não simplesmente sua ausência (LA TAILLE; MENIN, 2009).

Conforme La Taille e Menin (2009) em todas as épocas é possível encontrar denúncias sobre falta de valores, vozes que anunciam esse tipo

de avaliação de nossa sociedade, entretanto se tomarmos os fatos históricos, veremos que nenhum dos pessimistas desejariam voltar a viver em regimes não democráticos, não suportariam viver sem sua liberdade de expressão, além de tantos outros direitos que são sequestrados em regimes totalitários. Defendendo a ideia de que estamos imersos na pós-modernidade, muitos são os aspectos a serem analisados, mas nos ateremos à ideia principal deste texto, que é discutir a moralidade dentro das instituições educativas. Assim, aceitamos o fato e diagnóstico, que estamos vivendo um rearranjo moral, há o aparecimento, a reinvenção de novas modalidades de relacionamento, novas inquietações éticas e não simplesmente o retorno à condição pré-moral.

Sabendo que nas últimas décadas existe uma retomada de discussões sobre moral, valores, ética, não há como separar este fato do que ocorre dentro da sala de aula. Desta forma, por mais que a escola por vezes se cale, o processo de construção dos valores também ocorre dentro deste espaço. Com esta afirmação, queremos pontuar que a escola, o professor, a comunidade, de alguma forma, atuam sobre a formação moral e ética de seus educandos. Isto posto, por que não o fazer de modo consciente, planejado?

Compete à escola trabalhar rumo ao desenvolvimento moral? Acreditamos que sim. A escola precisa ser transparente em sua finalidade humana, possui um papel fundamental na formação do sujeito moral, crítico e autônomo. A influência moral sobre os alunos é impossível de se evitar nesse ambiente. Não se trata de apenas transmitir esse ou aquele valor, estamos falando em contribuir para que o indivíduo, torne-se um sujeito crítico, capaz de refletir. Espera-se do professor, que este seja capaz de despertar nos seus educandos o desejo de ser um sujeito moral (GOERGEN, 2007).

O ambiente sociomoral compreende:

> [...] toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola. Esta rede pode ser imaginada como sendo formada de suas partes principais: a relação professor-aluno e a relação das crianças com seus colegas. (DE VRIES; ZAN, 1998, p.31).

A escola é o espaço da diversidade, o palco da convivência, palco porque é lá que acontecem os grandes espetáculos que marcam positiva ou negativamente a vida de nossas crianças e jovens. As alegrias, as tristezas, as amizades, as rivalidades, as frustrações, os conflitos, as aprendizagens, as leituras de textos e de mundo, a construção de valores e de contravalores, as possibilidades são infinitas. Formar cidadãos nunca foi tão desafiador, pois esses jovens são desafiadores, "conectados", questionadores de teorias, de regras, cheios de "porquês". Este é o tempo que a escola é chamada a formar para além do mercado de trabalho.

Assembleia de Classe: espaço de diálogo e construção

Para falar de assembleias temos a colaboração de vários autores pesquisadores, entre eles, Arguis *et al.* (2002), Puig (2000, 2004), Araújo (2004), Araújo; Puig; Arantes (2007) Tognetta; Vinha (2007, 2012), Garcia; Puig (2010).

As assembleias são momentos de diálogos, onde o coletivo se reúne para refletir sobre alguns temas, tomar consciência de si, de seus membros, decidir, organizar, informar, regular a convivência e ainda é o espaço onde todos podem apresentar o que desejam para a vida em sala de aula. A assembleia é o espaço privilegiado, pois o professor pode conhecer melhor

seus alunos, e estes os seus professores, também é espaço para elaboração conjunta, participativa de regras, estas podem elaboradas, reelaboradas, validando o respeito mútuo como condutor das ações e relações interpessoais. Portanto, é um espaço potencial para construção de valores e atitudes morais (PUIG *et al.*, 2000).

Os objetivos das assembleias são: trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivar a participação e o protagonismo, articular os princípios da igualdade e de equidade nas relações interpessoais, criar alternativas e soluções coletivamente, construir habilidades de diálogo, de valores de não violência, respeito, justiça, democracia, solidariedade e outros (ARAÚJO, 2004; 2007).

Há vários tipos de assembleias, podendo ser: de classe, de nível ou segmento, de escola e de professores. As quatro formas se completam e todas favorecem a construção de um ambiente sociomoral cooperativo, todos se sentem responsáveis pelas decisões e ações, pois foi pensado coletivamente o porquê de uma regra, bem como os seus princípios (PUIG *et al.*, 2000). Daremos uma atenção especial para as Assembleias de Classe.

A Assembleia de Classe trata das temáticas envolvendo o espaço da sala de aula, participam um docente e os escolares, os objetivos envolvidos são: [...] "regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe por meio de encontros semanais de uma hora, e servir como espaço de diálogo na resolução de conflitos" (ARAÚJO, 2007, p.54).

Existem algumas nuances que devem ser consideradas, por exemplo na Educação Infantil, Assembleia de Classe é conhecida como "roda" ou "círculo de conversa", ocorre diariamente, é um recurso de primeira ordem, pois considera o grupo de alunos como sujeitos ativos em

seus processos cognitivos, sociais e emocionais. Requer um espaço planejado e organizado, onde se aborda a dinâmica da sala de aula, a rotina, estimulando o sentimento de pertencimento, aprendizagem sobre a vida em grupo (BEN, 2002).

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, a Assembleia de Classe deve ocorrer uma vez por semana, os participantes são os alunos e o professor polivalente. Inicialmente o docente assume o papel de coordenador, definindo o dia, o horário para esta atividade. O objetivo nesta fase é regulamentar as relações interpessoais, a convivência, o diálogo, a cooperação, respeito mútuo, resolução de conflitos, enfim, permite verdadeiramente a construção de um ambiente dialógico e democrático (ARAÚJO, 2007).

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso Intrínseco, que segundo Stake (1995) *apud* André (2013) se interessa em estudar um caso específico. A experiência e estudo de que trata este capítulo, aconteceu em uma escola particular de Educação Básica, na região central de uma cidade do interior de São Paulo, especificamente no Ensino Fundamental I, que possui cerca de trezentos alunos matriculados. Essa escola vem implementando as Assembleias de Classe em sua rotina pedagógica, por compreender a importância e os benefícios de sua realização.

O caso específico que será objeto de nossa atenção neste texto é uma turma de terceiro ano, com o total de 18 alunos, sendo estes do sexo feminino e masculino, na faixa etária de 8 e 9 anos de idade. As Assembleias

de Classe foram realizadas semanalmente, com duração de 50 a 60 minutos, durante o ano letivo de 2019, observadas e registradas.

Com o objetivo de conhecer e compreender as relações interpessoais na sala de aula foram feitas observações e registros de um dos momentos essenciais quando se trata de experiências democráticas na escola, a Assembleia de Classe. Ressalta-se que a escolha do local dos participantes da investigação se deu de modo intencional.

Para análise dos dados obtidos utilizamos a abordagem qualitativa, na qual nos propomos adentrar nos espaços mais profundos das relações interpessoais, no universo dos significados, dos valores, das atitudes, dos processos, dos fenômenos que não devem ser reduzidos a mensurações (MINAYO, 2001). Nesta abordagem pode-se incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e as estruturas sociais; sendo que essas últimas são tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (BARDIN, 2011).

A análise dos dados tem três finalidades complementares: a) propõe uma atitude de busca a partir do material coletado; b) parte de hipóteses provisórias, informa-as ou as confirma e levanta outras; c) amplia a compreensão de contextos culturais com significações que ultrapassam o nível espontâneo das mensagens (BARDIN, 2011).

Da Implementação das Assembleias de Classe

Sabendo dos diversos tipos de assembleias, vamos nos ater as Assembleias de Classe, apresentando passo a passo a metodologia utilizada na sua implementação e funcionamento dentro de uma sala de 3º ano, do Ensino Fundamental I.

A sensibilização foi feita a partir da "roda de leitura" da fábula, "A Assembleia dos Ratos", de Maurício de Souza. Nesta história os ratinhos viviam tranquilos, até a chegada de um gato assustador, que os impedia de sair de suas casas para procurar comida. Diante do problema, os ratos convocam uma assembleia para discutir o problema. Na assembleia em questão, sugere-se colocar um guizo no rabo do gato, para que os ratos possam perceber um som cada vez que o gato se aproximasse. A ideia é aprovada, entretanto, ninguém se prontifica para amarrar o guizo no rabo do gato. A história termina com uma correria e não sobra ninguém para executar a missão.

Diante da história, todos foram convidados a se posicionar sobre o desfecho da fábula. Em seguida, foi sugerida a articulação das reflexões propostas na história com algumas situações conflituosas vivenciadas pelas crianças. Qual a melhor forma de resolvê-las? Como tomar as decisões? Rapidamente foi trazida a sugestão de fazer reuniões, que chamamos de assembleias.

Dessa forma, a professora deliberou o melhor dia e horário, e alguns procedimentos foram sendo elaborados conjuntamente com os escolares. Conforme Araújo (2004) foi feita a proposta de deixar "[...] afixada uma cartolina em lugar visível a todos os participantes, com uma divisão que separe dois blocos de conteúdos." (ARAÚJO, 2004, p. 60). As pessoas vão escrevendo críticas e sugestões que querem debater durante a assembleia, devendo permanecer colocada na parede da sala durante toda semana.

Quadro 1: Cartaz da Assembleia de classe na parede.

EU CRITICO	EU FELICITO
➢ ➢ ➢	➢ ➢ ➢

Fonte: ARAÚJO, 2004, p.61.

Imagem 01 - Cartaz da Assembleia de Classe

Fonte: ARAÚJO (2004, p.61).

As crianças desta classe não aceitaram a sugestão e propuseram que os dizeres ficassem guardados. Ao serem inqueridos, sobre o porquê, os alunos responderam, que todos saberiam quem escreveu, poderia gerar discussões e problemas antes da assembleia. Diante das colocações, a professora, sugeriu um cartaz, com envelopes, nos quais as crianças depositariam os elementos de críticas e felicitações.

> O fato de a cartolina estar à vista de todos constantemente exerce um papel de regulação do grupo que contribui para um melhor funcionamento da escola ou da classe. Assim, a visibilidade de que o tema das brigas será discutido brevemente ajuda a inibir possíveis ações violentas: ou então, o elogio a um determinado comportamento pode servir como reforço positivo para um aluno específico ou para o grupo (ARAÚJO, 2004, p. 63).

Diante do exposto pelo autor na citação acima, queremos divergir, pois não acreditamos que seja proveitoso o regulador externo, pois este é passageiro, duraria o tempo de fixação do cartaz. Também não acreditamos que inibir o conflito seria positivo, pois o vemos como oportunidade. Neste argumento, podemos nos contradizer, pois dissemos que não utilizaríamos o cartaz pelo fato de iniciarem discussões pelos pontos escritos e por não assegurar o anonimato. Portanto, vamos nos explicar. Acreditamos numa ação pedagógica planejada e intencional, dessa forma, estamos pensando, planejando e disponibilizando 60 minutos semanais para a realização desse espaço de diálogo.

Outro fator que nos motiva a reservar espaço para o diálogo e para as discussões está na ideia de que o processo de construção dos fatos cumprem várias funções: em primeiro lugar permitem a expressão dos

alunos, cada qual podendo dizer o pensa, em segundo, as intervenções costumam descrever os fatos e avaliar sua correção, não só explicando, mas também julgando os relatos. Em terceiro, o processo permite conhecer os diferentes pontos de vista e opiniões sobre os fatos. Enfim, nos parece que dar condições para que tudo isso aconteça, faz-se necessário, tempo, planejamento e disponibilidade (PUIG, 2004).

O professor deve ter o cuidado de não sucumbir a assembleia a canal de recados, entre pessoas. Os pontos a serem discutidos precisam ser impessoais, referirem-se a temas, e não a pessoas concretas. Portanto, o anonimato é algo importante que deve ser preservado e seguido por todos (ARAÚJO, 2004).

Pautados nessa colocação, foi firmado o acordo da impessoalidade e do anonimato. Do contrário, o conteúdo não seria lido e não constaria na pauta da assembleia. Em seguida, foi combinada uma "Ata de Registro de Assembleia", na qual estariam escritas as deliberações do grupo durante a assembleia, mediante votação e ainda ficou determinado que ao final, todos deviam assinar a ata.

A disposição do espaço físico é algo importante, todos devem estar num mesmo nível, para que se olhem sem dificuldade, podendo ser na forma de círculo ou de semicírculo. Os alunos escolheram sentar-se no chão na sala de aula em círculo.

Condição dos Temas, Discussões e Deliberações na Assembleia de Classe

A promoção de um ambiente sociomoral é um processo complexo, demanda a participação democrática, que se converte numa gama de experiências básicas que contribuem para o desenvolvimento moral.

Enfrentar os problemas cotidianos, sem refutá-los ou solucioná-los mecanicamente, ao contrário, conversando com respeito, justiça, solidariedade, são vivências que deveríamos proporcionar aos nossos educandos (PUIG *et al.*, 2000).

Nas primeiras experiências o professor foi o condutor da Assembleia de Classe, apresentando a pauta, lendo os escritos das felicitações, comemorando cada item de forma alegre e descontraída, pois deve-se valorizar as atitudes positivas, para que, as assembleias não sejam confundidas como acertos de contas.

Quadro 2: Felicitações

Eu felicito
Nossa turma! O carnaval! A aula de artes! A amiga nova! A professora e a auxiliar! A aula de leitura! O trabalho em grupo! A professora é muito legal! Sentarmos no chão para conversar! A assembleia e o presidente! Que a professora traz coisas novas! O dia da piscina! A professora e os alunos! Ligar a tevê! Os agradecimentos na quadra, no início das aulas!

Fonte: As autoras.

As felicitações são momentos de muita alegria para todos. Professora, auxiliar, alunos e alunas. Todos ficam felizes por receberem elogios, sentem-se valorizados e pertencentes ao grupo.

Este momento é importante e deve ser valorizado, para que a Assembleia de Classe ganhe leveza, entusiasmo, indo além de ajuste dos desacertos. As relações interpessoais influenciam intensamente a

convivência de um grupo. A boa convivência entre professor e aluno possui potencial formativo, capaz de estabelecer relações baseadas no respeito, na fidelidade e na confiança (GARCIA; PUIG, 2010).

Após a leitura das felicitações, iniciam-se as leituras das críticas e dos pontos elencados na pauta. Neste momento, queremos esclarecer os motivos de iniciarmos com as felicitações e não as deixar para o final da assembleia como sugerem os autores (PUIG *et al.*, 2000, TOGNETTA; VINHA, 2007, ARAÚJO, 2004). Em nível de ideal, seria importante o fechamento da assembleia num clima positivo, ou seja, com as felicitações. Entretanto, em se tratando da realidade, a experiência nos mostrou que as discussões e os assuntos em pauta, demandam muitas vezes, muito mais que 50 ou 60 minutos, fato que inviabilizou nas primeiras assembleias, o encerramento no tempo proposto. Este ocorrido acabou valorizando pouco as felicitações e não dando a elas a devida atenção. Dessa forma, optou-se por iniciar a Assembleia de Classe a partir das felicitações, levando para a semana seguinte os outros assuntos que não foram contemplados.

Puig *et al.*(2000) acreditam e propõem a intervenção não-diretiva, dessa forma, espera-se que o professor tente resumir, de maneira clara e objetiva o que foi dito pelo aluno, elucidando alguns pontos para os membros do grupo, elaborando uma síntese cuidadosa e fiel ao que foi dito.

Quadro 3: Críticas e pautas das assembleias de classe.

Eu critico	**Pautas**
"Pessoas que fofocam no ouvido do outro e fazem panelinha..."	Por que não vamos mais ao parque?
"Pessoas que fazem *pum* na sala de aula..."	O ar condicionado.
"Pessoa que pega material dos outros e não devolve mais..."	Brincadeiras do recreio.
"Que derramam água na sala de aula..."	Bagunça na aula do especialista.
"O frio..."	O problema do lixo na hora do lanche.
"Pessoas da sala que falam que namoram..."	Os banheiros.
"Quem canta no meio da aula..."	Desperdício de copo descartável.
"Os super amigos..."	
"Pessoas desenhando durante a aula..."	
"Que falem que a outra pessoa é cega..."	
"Pessoa que xinga o amigo de lerdo..."	
"Pessoas que trazem brinquedos pra escola..."	
"Quem pergunta nota da prova..."	

Fonte: As autoras.

A partir de alguns exemplos trazidos, analisaremos o conteúdo das críticas e dos encaminhamentos durante a Assembleia de Classe. Será utilizada para fundamentar a análise, a teoria de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento moral, e os estádios de adoção de perspectiva, no contexto do raciocínio moral de Selman (1980).

Piaget (1932/1994) defende e comprova que a moralidade é um processo interior, que se constrói a partir das vivências, não sendo dada, nem mesmo ensinada como uma disciplina. O autor destaca duas morais distintas, a moral heterônoma e a moral autônoma. Na heteronomia o sujeito age de maneira moral, mas essa moral é exterior ao indivíduo, nesse sentido a heteronomia é considerada por Piaget como sendo a "moral do dever", é a moral do respeito unilateral, não há reciprocidade. Na autonomia, o sujeito age moralmente, ou melhor, por volta dos 8, 9 anos, a criança começa a dar sinais de autonomia de acordo com uma moral que é construída por ela própria dentro de um acordo mútuo com o coletivo (PIAGET, 1932/1994).

A escola, consciente ou não está a todo momento influenciando a formação moral de seus escolares, isto porque as relações vividas nesses espaços estão embasadas em condutas aceitas e não aceitas socialmente, estamos falando de regras, sejam impostas ou construídas coletivamente. "Chamamos de moral os sistemas de regras e princípios que respondem à pergunta "como devo agir"?" (LA TAILLE, 2006, p.49).

Inicialmente a criança tende a obedecer a regras atrelando seu valor à figura de autoridade, não compreende e nem questiona se há princípios nelas. Neste momento "[...] não há exigência de reciprocidade, ou, dito de outra forma, o dever respeitar não é compensado pela concepção do direito de ser respeitado" (LA TAILLE, 2006, p. 98). Com o avanço da idade, em meados dos 8 e 9 anos a criança começa apresentar sinais de autonomia

moral, iniciando reflexões sobre o que pode estar por de trás das regras, a isso chamamos de princípios, liberando-se da obediência estrita, guiando-se por juízos e princípios como os de igualdade e justiça (LA TAILLE, 2006).

A autora a seguir corrobora, nos falando sobre a heteronomia e autonomia, dizendo da importância do trabalho cooperativo e os benefícios que uma moral autônoma pode trazer para a humanidade. As crianças são heterônomas quando fazem um uso imitativo das regras e quando as consideram sagradas. As crianças são autônomas quando fazem um uso racional e social das regras, e quando as consideram produtos do e para o grupo. A universalização na moral começa, portanto, com a reciprocidade no grupo. Ao aprender a fazer em grupo, aquilo que é bom para nós, começamos a aprender a fazer, no mundo, o que é bom para a humanidade (MENIN, 1996).

Selman (1980) utiliza bases teóricas de Piaget para descrever níveis de compreensão interpessoal, demonstrando de modo estruturado, a partir de 4 níveis o modo como as pessoas distinguem e coordenam pontos de vistas sociais.

Quadro 4: Coordenação de perspectiva social

Estratégias de negociação	**Níveis de desenvolvimento e coordenação de perspectiva social**	**Experiências compartilhadas**
Estratégias físicas e irreflexivas. Considera uma única perspectiva,	Nível 0 - Impulsivo e egocêntrico	Experiência compartilhada através

a pessoal ou a da autoridade.		da imitação irreflexiva (contagiante).
Negocia através de comandos/ordens unilaterais. Obediência automática.	Nível 1 - Unilateral	Experiência compartilhada com entusiasmo expressivo, sem preocupação com reciprocidade.
Negociação através de estratégias cooperativas. Considera duas perspectivas simultaneamente.	Nível 2 – Reflexivo Recíproco	Experiência compartilhada através de reflexão conjunta sobre percepções e experiências.
Negociação através de estratégias cooperativas, orientadas para a integração das necessidades de si e dos outros.	Nível 3 – Mútuo de Terceira Pessoa	Experiência compartilhada através de processos reflexivos, empáticos e cooperativos.

Fonte : DE VRIES; ZAN 1998, p. 43.

Passamos agora para a análise de alguns pontos trazidos nas Assembleias de Classe, suas discussões e os encaminhamentos.

Voltamos nosso olhar para o quadro de número três. Vamos refletir sobre as seguintes críticas: “Pessoas que fazem pum na sala de aula...”, “Pessoa que pega material dos outros e não devolve mais...”, “O frio...” e “Quem canta no meio da aula...”.

Diante desses pontos trazidos, o coordenador pede para que as pessoas que fizeram as críticas manifestem-se, se assim desejarem. Convida os alunos a pensar sobre como nos sentimos quando alguém pega o nosso material e não devolve. Refletir sobre os possíveis motivos para estar acontecendo tal fato e por fim pensar em como poderemos resolver. Sobre "O frio", é importante esclarecer, que a crítica se refere a temperatura do ar condicionado em sala de aula, fato que parece simples, mas demandou tempo, muitas discussões e pontos de vistas diferentes. Para resolução do problema do ar condicionado, foi proposta a troca de lugar da pessoa que sente frio, trazer blusa de frio, caso necessite. Aumentar temperatura do aparelho, pois a maioria dos alunos da classe gostaria que o ar condicionado permanecesse funcionando. A pessoa que trouxe a crítica optou em trocar de lugar e trazer blusa de frio.

Nestes itens podemos perceber a importância de trazermos essas questões para o campo do diálogo, pois a pessoa que emite comportamentos, como o de "soltar pum", "cantar", "pegar os materiais, sem pedir permissão", não está conseguindo descentrar-se e perceber que sua conduta afeta os pares.

Ao ouvir o outro e seu ponto de vista, estamos diante de um contexto rico para a descentração e para a cooperação. "O adulto geralmente coercivo, heterônomo orienta a criança para a obediência. O adulto cooperativo encoraja a autorregulação da criança por meio de princípios autoconstruídos por ela" (DE VRIES; ZAN, 1998, p.65).

Um professor controlador, poderia simplesmente dizer que é proibido "fazer pum" na classe, proibido cantar na sala, propor que o ar condicionado fique desligado, proibir o empréstimo de material. Entretanto, nada disso, coopera para o desenvolvimento da criança.

Acreditamos que o educador, nesse momento é chamado a promover o engajamento das crianças, a facilitar a interação, quando a autorregulação fracassa (DE VRIES; ZAN, 1998).

Para Selman (1980) a criança que atua dessa forma, junto ao grupo está no nível 1- Unilateral, de tomada de perspectiva social, ou seja, ainda não considera estar afetando o outro com seus comportamentos e atitudes, o que chama novamente a responsabilidade para o professor, esperando que este oferte oportunidades de descentração social. (LOURENÇO, 2006).

A seguir, vamos analisar alguns conflitos entre os alunos, que foram trazidos para o diálogo na Assembleia de Classe: "Pessoas que fofocam no ouvido do outro e fazem panelinha...", "Que falem que a outra pessoa é cega...", "Pessoa que xinga o amigo de lerdo...". No tocante aos problemas trazidos pelos alunos, a professora pergunta aos alunos se eles desejam falar muitos levantam as mãos. Várias crianças falam e dizem que "isso é muito ruim", "fazer panelinha, o outro se sente excluído e fica triste", "é falta de respeito xingar o amigo", "falar que é cego é igual ofender". E como a pessoa se sente? Indaga a professora. Como poderemos resolver essas situações? Respeitar é importante? Por quê?

Nas críticas trazidas, podemos identificar entre outras coisas, a não adesão ao valor respeito e a convivência democrática. A professora oportuniza momentos de reflexões sobre as situações, levando as crianças a descentração, ao respeito pelo ponto de vista do outro e como o outro se sente. Quando pensamos em Assembleia de Classe, acreditamos em crianças que enfrentam suas questões, lidam com elas de forma justa,

constroem equilíbrio emocional, tudo isso, a partir da convivência e porque não dizer, dos conflitos?

Segundo Selman (1980) podemos identificar o Nível 1 Unilateral, no sentido da criança ou das crianças que proferiram as ofensas. Entretanto, no diálogo durante a Assembleia de Classe podemos observar o Nível 2 reflexivo recíproco, onde existe uma orientação para a reciprocidade, para a reflexão conjunta. Podemos entender que a experiência da interação entre pares, pode promover processos reflexivos satisfatórios de autorregulação.

Para Piaget (1932/1994) o conflito é oportunidade, pois se converte em momento privilegiado de construção, de entendimento interpessoal, de valores sociais e morais. A construção do equilíbrio emocional é um esforço contínuo por parte das crianças. Algumas estratégias podem ser utilizadas pelos professores, a principal delas é a escuta, escutar para compreender, não para julgar.

Sabemos da importância de observamos não somente as regras, mas os princípios que as legitimam. Isto posto, temos regras que são negociáveis e outras não negociáveis, como por exemplo, respeitar as pessoas. É exatamente diante das "[...] regras inegociáveis que as crianças têm a chance de integrar, à sua personalidade, valores como justiça, respeito mútuo, igualdade e equidade" (TOGNETTA; VINHA, 2012, p.76).

Dessa forma, atribuir uma regra, onde se diz: devemos respeitar a todos, não irá funcionar como se imagina. Então, o que fazer? Mais uma vez nos unimos a Piaget (1932/1994) e ressaltamos que o diálogo é o promotor do desenvolvimento, considera que uma relação de respeito

mútuo entre pares, nasce dessas interações. O respeito visto como capacidade de ver uma pessoa como ela é, ou seja, na sua individualidade. Mais ainda, respeitar significa colocar-se no lugar do outro com intenção de compreendê-lo, e em segundo lugar coordenar o ponto de vista do outro com o seu.

Dessa forma, para Piaget, respeitar diferenças não é apenas aceitá-las. Respeitar as diferenças pede a coordenação de pontos de vista. "E coordenar significa conjugar, concatenar, interligar, isto é, dispor os elementos numa sequência lógica. Nesse sentido, a coordenação solicita a interpretação ou a assimilação e a coordenação recíproca." (PEDRO-SILVA, 2011, p.146). Piaget ainda ressalta que o respeito mútuo aparece desde que haja cooperação e acrescenta, "[...] quem diz respeito, diz admiração por uma personalidade" (PIAGET, 1932/1994, p.84).

Sobre as pautas levantadas para discussão queremos falar especialmente sobre: "Por que não vamos mais ao parque?" Este questionamento trouxe grande movimentação para a escola como um todo. A professora trouxe a reflexão sobre o fator tempo, o aumento das atividades, horários reservados no parque para as crianças menores, entre outros. Os alunos argumentaram: "Professora, eu sinto muita saudade de ir ao parque...", "eu também...", " eu também...", "E se nós cumprirmos com todos nossos afazeres do dia?", "Professora, coloca a rotina na lousa, e vamos fazendo tudo que precisa, se sobrar tempo, vamos ao parque...", "Professora, você pode perguntar para a coordenadora se fizermos nossas coisas e sobrar tempo, podemos ter dia do parque?", "Professora, você pode ver com a coordenadora da Educação Infantil, um dia que o parque não será usado?", essas e muitas outras questões foram levantadas. A partir das colocações, as questões foram levadas a coordenação e as crianças conquistaram um dia de parque.

Diante dessa experiência pode-se concluir que a Assembleia de Classe é um espaço rico, favorecedor de autonomia moral, alcançando seus grandes objetivos que são: melhorar a convivência, solucionar conflitos pela via do diálogo, pensar no coletivo e pensar coletivamente, o respeito pelo outro e o auto respeito, descentração (ver e considerar o outro), compreender os princípios e não somente as regras e renegociá-la quando for negociável, a construção da autonomia mora e por fim é um momento de reafirmar o projeto-político pedagógico da escola.

Considerações Finais

A mudança que se deseja na sociedade, nas famílias e é claro nas escolas, tem seu início nos sujeitos que povoam estes lugares. A partir da transformação das pessoas que mantêm e compõem estes *lócuos* a teoria converte-se em ação. A ação moral do professor, o exemplo, a atitude de escutar a criança, de dialogar com o jovem, com o colega professor.

Juntar-se para falar, para ouvir, conversar, é um dos atos mais característicos e saudáveis que podem ocorrer entre as pessoas. Pela via da Assembleia de Classe nos unimos em um esforço coletivo para reencontrar o sentido de "juntar-se para falar", pois acreditamos e investimos em momentos que nos levarão a uma existência mais tranquila, mais equilibrada e harmoniosa (DÍEZ, 2002).

Desejamos que a escola seja propulsora dessa existência harmoniosa. Estamos motivados e desejantes, porém apenas desejar não é suficiente. Sendo assim, estamos continuamente revendo e atualizando nossa prática pedagógica e nossa missão enquanto instituição educativa, construindo e ofertando aos nossos alunos um espaço planejado, para que de fato um ambiente sociomoral possa ser vivido e cultivado por nós.

Temos a convicção e afirmamos, com base em estudos nacionais e internacionais, que todas as interações entre crianças, e entre estas e seu educadores, tem impacto sobre as suas experiências de convivência, desenvolvimento social, moral e intelectual, pois são instancias indissociáveis do ser humano.

As assembleias são espaços de acolhida, de compreensão, de autoconhecimento. Os resultados são muito positivos, trazendo benefícios para toda vida, pois assim formaremos seres humanos dignos, responsáveis, respeitosos, justos. Em suma, se para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida comum, a escola se caracteriza como um local privilegiado e altamente propício para experiências.

Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103. Acesso em: jan. 2020.

ARAÚJO, U.F. **Assembléia escolar:** Um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, U. F., PUIG, J. M.; ARANTES, A. A. (org.). **Educação em valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ARGUIS, R. *et all*. **Tutoria: com a palavra, o aluno.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BATAGLIA, P.U.R.; ZECHI, J. A. M.; MENIN, M. S. S. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores:** relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

BEN, M. Á. A Assembléia na Educação Infantil. In: ARGUÍS, R. *et al.* **Tutoria:** com a palavra, o aluno. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. 1ed. Americana, SP. Adonis, 2016.

DÍEZ, M. C. Juntar-se para falar. *In*: ARGUÍS, R. *et al.* **Tutoria: com a palavra, o aluno.** Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade**. Trad. Fulvio Lubisco. São Paulo; Madras, 2005.

GARCIA, X.M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores.** São Paulo. Editora Summus, 2010.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOERGEN, P. **Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades.** Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100, out./2007. (Número especial).

LA TAILLE, Y. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S., *et al.* **Crise valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOURENÇO, O. M. **Psicologia de Desenvolvimento Moral:** Teoria, Dados e Implicações. Coimbra: Almedina, 2006.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIS, M.S.S. **VALORES SOCIOMORAIS**. Americana, SP. Adonis, 2017.

MARTÍNEZ, J. M. A. **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na escola: das equipes de ajuda à cybermentoria**. Trad. Vinícius Pessoa. 1 ed. Americana, SP.
Adonis, 2018.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P.U.R. **Uma balança para as virtudes: o valor da justiça.** Americana, SP. Adonis, 2017.

MENIN, M. S. S.; ARAÚJO, U.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L. (Org). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MINAYO, M.C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEDRO-SILVA, N. Moral e diferença em Piaget. *In*: DONGO-MONTOYA, A. O. (Org.). **Jean Piaget no século XXI:** escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

PIAGET, J. **O Julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1994.

PUIG, J. M. *et al.* **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

_________. **Práticas Morais:** uma abordagem sociocultural da educação moral. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

_________. As Assembléias de Sala de Aula ou como Fazer Coisas com Palavras. *In*: SELMAN, R. **The growth of interpersonal understanding**. New York: Academic Press, 1980.

PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

_________. **A construção social e psicológica dos valores.** *In*: ARAÚJO, U. F., PUIG, J. M.; ARANTES, A. A. (org.). Educação em valores**:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

___________ . **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA T. P. **É possível superar a violência na escola? Construindo Caminhos pela Educação Moral**. São Paulo, Editora do Brasil: Faculdade de Educação Unicamp, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TORREGO, J. C. *et all*. **El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo.** Madrid. Alianza Editorial, 2010.

VASCONCELLOS, C.S. **(IN) DISCIPLINA:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 18ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VINHA, T. P. *et all.* **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Americana, SP. Adonis, 2017.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. (Coord.). **Manual de orientação para aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1. Acesso em: jan. 2020.

16.

O Contraturno Escolar como Espaço de Relação Sensível: consigo mesmo, com os pares, figuras de autoridade e a própria comunidade

Paula Pedroso

As linhas a seguir pretendem refletir e compartilhar uma parte de um todo, sobre formação humana e o trabalho vivenciado, com um grupo misto em faixa etária e ano escolar, de contraturno, matriculados em uma escola particular, predominantemente de classe média, da cidade de Curitiba. Aproximadamente 25 crianças de 9 a 12 anos de idade, que todas as sexta-feiras, não chuvosoas, de 2018 e 2019, saíram pelas ruas da cidade, parques, museus, caminhando, utilizando transporte público e conversando sobre a vida, sentimentos, e o que os seus sentidos captavam da cidade, como cada um dava sentido ao que vivia com o grupo.

"*Walk and Talk*" era o nome oficial da atividade, anunciado no cronograma da escola, enviado aos pais dos alunos do contraturno bilingue. "Noções de ter noção" (NTN) era o nome dado pelos ativos participantes do grupo, que esperavam e planejavam, junto à coordenação (autora do presente capítulo) e professores, as aventuras das sextas-feiras.

Pertencimento, ampliação de olhar e perspectivas, compreensão do outro, das consequências das nossas atitudes, desenvolver empatia,

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p341-355

solidadariedade e uma relação mais íntima e afetiva com a cidade, a sua história, mas, também, entre os colegas (maiores e menores) e entre os professores – era isso que fazíamos no "NTN".

As crianças precisam sentir-se parte da cidade, das ruas, das praças onde moram. Essa vivências aumentam o sentimento de pertença, não só ao grupo de trabalho, que compartilham esses momentos, mas também dos territórios objetivos e dos subjetivos, o cosmos que nos habita e àquele o qual habitamos.

É isso mesmo! Qual a Terra que te habita? É aquela que se tem notícias pelas telas ou janelas, ou aquela que você caminha e desbrava, aos poucos, na medida do tamanho e crescimento de suas pernas, de seu olhar e autonomia?

No início do projeto, quando sair da escola, com um objetivo pedagógico do grupo das competências sócioeafetivas, caminhando em grupo, era algo novo e inusitado, muitas crianças e familiares demonstraram medo e apreensão. Moradores de rua, carrinheiros e animais abandonados eram motivos de gritos, pulos em cima dos adultos, aglomerações, muitas perguntas e olhares de estranhamento. À medida que a cidade real foi sendo incorporada em cada um deles, passaram também a olhar para as pessoas com mais respeito e, sempre que possível, com a intençao de ajudar.

"Ele tem frio..."

Como no dia em que fomos à biblioteca pública e depois à uma pastelaria tradicional, bem no centro da nossa cidade: Era inverno, ventava e fazia bastante frio em Curitiba, eles tinham dinheiro para o pastel, uma bebida individual e a passagem do ônibus, para a volta, pois a ida tinha

sido a pé - 3 kms - aproveitando o sol, raridade em nossa cidade. No caminho, próximo de nossos destinos, na praça Tiradentes, havia um morador de rua, encolhido, enrolado em seu cobertor, estava com os pés descobertos, usava sandália de dedo.

O grupo já sabia que ficar olhando fixo para as pessoas na rua é intimidador, desrespeitoso e pode ser muito agressivo, ainda mais que éramos um grupo grande e barulhento. Eles deram um sonoro “Bom dia” ao rapaz, que se encolheu mais e parecia tremer de frio. Seguimos até a biblioteca.

No decorrer do percurso, uma dupla de meninas muito atentas e sensíveis, do grupo dos mais velhos, vieram perguntar sobre como poderíam comprar meias e uma calça mais quente para aquele rapaz da praça. Eu e os professores devolvemos a pergunta à elas, que depois de muita discussão com o grupo todo (na escada da biblioteca) decidiram: Comprariam, cada um, um pastel de sabor simples e uma bebida de litro, coletiva, assim lhes sobrariam dinheiro. Pediram para ir em uma loja, próximo da praça, que anunciava todos os produtos à R$10,00. Eles tinham conseguido quase R$20,00, e então compraram um pacote de meias grossas, pediram licença ao se aproximar, e deixaram a sacola ao lado do rapaz. Sorrindo, uma das meninas lhe pergunta, com voz suave, cuidando para não assustar, quer um pastel e um café?

O dinheiro não tinha sido suficiente para comprar a calça, mas o ressabiado morador de rua, naquele dia pôde ter seus pés aquecidos, e o direito de escolher o sabor do seu pastel e se no seu café iria leite, açucar ou apenas um punhado de respeito e consideração de crianças que, apesar de estarem acostumadas a ter o suficiente ou mais, estavam aprendendo a se importar e a olhar o que acontecia no mundo ao redor.

Aquele dia nos marcou, ficou gravado neles, em nós, certamente, muito mais que para o morador de rua, pois eles aprenderam a se importar e fazer algo com isso. Naquela manhã de frio fizeram o que lhes foi possível, mas não ignoraram o que sentiram.

O Contraturno como Espaço de Relaçoes e Partilha das Emoções

Na função de coordenadora, psicóloga, educadora (...), sempre tinha por objetivo sensibilizá-los à falarem sobre o que eles sentiram, e o que tinha sido mais marcante do passeio.

Durante as saídas e as partilhas, à medida que o "NTN" foi acontecendo fui, também, aprendendo a aproveitar cada parte do caminho como o próprio fim (objetivo) do caminhar. Ou seja, é claro que o lugar escolhido, a atividade eleita pelo grupo era importante e precisava fazer sentido para todos, porém, mais significativo sempre foi o percurso, as conversas nos pequenos grupos, as descobertas que fazíamos. Á medida que eles deixavam de olhar para si, para os seus pares e passaram a olhar ao redor, em especial para as pessoas, as construções e tudo aquilo que faz parte da natureza, da cidade, evidenciando a ampliação do olhar sensível, crítico e empático.

Não foram poucas as vezes que paramos para apreciar uma árvore, uma pequena praça, uma estátua da rotatória, um painel de um prédio, uma flor de cor vibrante, um comércio de algo que estava abrindo, e até um casal de idosos andando abraçadinhos na rua. Se fazia sentido para alguém do grupo, parávamos, nem que fosse por pouco segundos.

Outro aprendizado importante na condução dessa atividade foi a oportunidade deles testarem seu poder de argumentação, negociação das diferenças de olhares, compreensão do que estavam vivenciando.

É claro que nós, educadores, sempre nos mantínhamos atentos, avaliando o processo, sabedores da nossa responsabilidade, intencionalidade, sempre prontos a intervir com os recursos que dispúnhamos para encontrarmos as saídas, para as diferentes situações que vivíamos com eles. Muitas vezes, fomos brindados com acontecimentos inesperados, como por exemplo: uma das crianças se desentendia com outras, alguém cansava de caminhar, ou queria tomar água, ir ao banheiro quando estávamos no meio da rua, uma sandália que descolava, uma roupa que rasgava na árvore, um arranhão, uma bolha no pé... Antes de darmos a nossa alternativa de resolução, reforçávamos a necessidade deles se entenderem e buscarem as saídas possíveis aos impasses vividos.

E o dinheiro do ônibus?

Certa vez, na praça Santos Andrade estava acontecendo uma feira de livros, com muitas atrações literárias e discussões com autores e estudiosos. Quando eles ficaram sabendo quiseram visitar.

Combinamos então que a ida e a volta seria de ônibus de linha, eles levariam um trocado para uma casquinha de sorvete, e àqueles que quisessem e pudessem levariam dinheiro para comprar livros.

Pegamos o clássico ônibus biarticulado de nossa cidade. O cobrador da parada de ônibus já nos conhecia e nos enchergava à distância, nossa chegada era sempre animada e chamava bastante atenção das pessoas, afinal, éramos mais ou menos 30. Os alunos já tinham desenvoltura para dar passagem aos mais velhos, às gestantes, ou mesmos às pessoas que estavam com pressa, raspavam o cofrinho de moedas para ajudar o cobrador com o troco ou então combinavam com o amigo quem pagava a

ida, e quem pagava a volta. Enfim, se entendiam entre eles e com o cobrador.

Chegamos à praça, assistimos a apresentação de uma peça teatral, depois eles passearam pelas bancas dos livros. Nós, educadores, nos divídiamos entre os grupos. Um dos meninos veio gritando e saltitando me contar que havia feito excelente negócio, comprou um livro que custava R$20,00 por R$15,75, era um livro de seu personagem favorito do vídeo game. Porém, ao me contar se deu conta que havia gastado todo o seu dinheiro, que não lhe sobrara para o retorno de ônibus.

Olhos arregalados: e agora? Perguntou para mim o que ele deveria fazer. Eu, como de costume, lhe devolvi a pergunta. Enquanto os amigos mais chegados já nos rodeavam e ouviam o que estava acontecendo, o garoto teve a ideia de devolver o livro e pedir o dinheiro de volta. Deixei que fosse e sugeri que levasse um amigo junto, para dar apoio, fiquei próxima, de forma que ele e o vendedor da banca pudessem me ver. Porém, a dupla não obteve sucesso, o vendedor se manteve insensível aos apelos e o garoto voltou triste, desolado. Eu o abracei e perguntei, e agora, te vem mais alguma outra ideia de como você pode resolver isso?

O garoto então perguntou aos amigos se alguém gostaria de dividir o livro com ele, mas depois ele mesmo percebeu que não seria uma boa, pois o livro teria que ficar na casa de um deles. A conversa rendeu, eu fiquei ouvindo, aguardando a resolução deles, bem tranquila pois eu sempre levava dinheiro extra para essas ocasiões, eles sabiam disso, bastava pedir.

Naquele momento a emoção do menino era muito grande, ele tinha feito uma escolha ruim, impulsiva e ele estava ruminando aquilo, mas não demorou muito para uma colega comentar: “Já pensou em pedir para a Paula te emprestar?”

Caímos todos no riso, pois essa era uma opção possível e tranquila de se fazer, desde o início.... Eu o abracei, como forma de pacto.

O Grupo Sustenta a Ampliação da Consciência

O grupo permite que a criança desenvolva a "Tomada de Perspectiva Social (TPS)", que consiste na capacidade que desenvolvemos de "diferenciar, coordenar e integrar diferentes pontos de vista sobre uma dada situação interpessoal" (COIMBRA, 1990, p.19). Logo, cabe a nós, educadores promover espaços de discussão e desenvolvimento, que favoreçam essa diferenciação, coordenação, integração. É dessa forma que vamos aprendendo e ensinando a vivermos juntos, com e a partir de nossas semelhanças e diferenças.

Num contexto escolar, as interações sociais (entre pares e com os professores) constituem um componente essencial da aprendizagem. "Para que essas interações possam ocorrer, deve existir uma zona de diálogo, em que alunos e professor se encontram efetivamente" (JONNAERT E BORGHT, 2002, p.29). As aprendizagens escolares "não podem ser vividas a não ser na situação" (JONNAERT E BORGHT, 2002, p.30), os autores explicam isso citando Dolle e Bellano (1989):

> É na situação que o sujeito dá sentido àquilo que faz, diz ou pensa, em função da natureza e do nível dos meios de registros e de tratamentos constituídos. O que significa dizer que, teoricamente, ele assimila fazendo o novo entrar no velho, embora concretamente, pelo fato de cada «situação» apresentar um caráter particular, único e original, seja preciso adaptar as significações anteriores em uma atividade pródiga de sentido «aqui e agora» (DOLLE E BELLANO, 1989; cit in JONNAERTE BORGHT, 2002, p. 29-30).

Dessa forma, todas as "situações" com a qual a criança se depara são fonte de aprendizagem, onde há um confronto entre o conhecimento já adquirido e as exigências da própria situação. As emoções são as grandes mediadoras das aprendizagens, e vivemos e um mundo repleto de estímulos que nos promovem sentimentos, emocões, que nos expõe, mas que ainda assim, damos pouco espaço para que nossas crianças possam compreender e refletir a respeito do que, por que e o que sentem.

> A emoção é manifestação de afetividade se, cuidarmos da vida afetiva de uma criança tanto quanto cuidamos de sua rotina de comer, tomar banho, dormir, etc., essa criança se manifestará e se desenvolverá de maneira sadia. Esses cuidados vão gerando satisfação e garantem segurança à ela. A ausência dessas atenções implica prejuízos importantes ao desenvolvimento do sujeito e de sua estrutura de personalidade e pode resultar em dificuldades pessoais – timidez, agressividade, distração e desatenção – à medida que a criança cresce. (PAROLIN, 2012, p. 61).

Sendo assim, cabe aos adultos responsáveis, proporcionar um ambiente de cuidado, propício para que a criança possa compreender e aprender a respeito dos seus sentimentos e de como eles podem ou não interferir em vários aspetos da nossa vida cotidiana, bem como em nossa forma de aprender.

Bransford, Brown e Cocking (2007) em suas investigações sobre a aprendizagem das crianças destacam, os adultos como mediadores cruciais nesse processo de aprender.

> os adultos ajudam as crianças a estabelecer conexões entre as situações novas e as situações conhecidas. Eles sustentam sua curiosidade e

> persistência ao dirigir sua atenção, estruturar suas experiências, apoiar suas tentativas de aprendizagem e regular para elas o grau de complexidade e dificuldade das informações. (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2007, p.154).

Compreendemos que, para que as crianças possam se tornar Sujeitos aprendizes responsáveis socialmente, precisam ter nos seus ambientes educativos (principalmente em casa e na escola) um grupo que as organize e adultos que possam auxiliá-las dando-lhes além das informações necessárias, um espaço de desenvolvimento interpessoal e social acolhedor e seguro.

Para tanto, quanto mais cedo as crianças estiverem inseridas num ambiente educacional consciente do seu papel mediador, formativo e integrador, maior e mais cedo será a compreensão da realidade interpessoal e social que ela terá.

Nesse contexto social complexo que estamos inseridos, sabemos que são poucas as famílias que têm condições de tempo, espaço e disponibilidade de caminhar e ocupar as ruas e ambientes da cidade com seus filhos e filhas. Tem sido cada vez mais difícil, diante de tantas demandas físicas e virtuais ensinar a andar de bicicleta sem rodinha, jogar frescobol, andar de ônibus de linha, visitar uma exposição de arte, aproveitar os tesouros da natureza, entre outras atividades interativas, construindo momentos de vivência e simbologia.

Por isso os períodos de contraturno curricular, estão cada vez mais cheios e as famílias buscando para esse tempo a valorização daquilo que elas têm como valor educativo importante. Um outro idioma, esportes, artes plásticas... "Noções de ter noção".

Muitas vezes, no papel de educadores, fortalecemos o discurso negativo, e evidenciamos tudo que nos falta e/ou que falta aos nossos alunos e suas autenticas e plurais famílias. Apontar a falta não faz com que ela se preencha, pelo contrário, só aumenta o vazio, a culpa e as preocupações. Nossas rotinas são complexas e portanto precisamos pensar e promover ações, espaços seguros de relações.

"Ao viver, fluímos de um domínio de ações a outro, num contínuo emocionar (vivenciar emoções) que se entrelaça com nosso linguajear." (MATURANA E ZÖLLER, 2004, p. 9). É assim que nos tornamos as pessoas que somos, a partir de nossas histórias, das relações e das emoções que elas despertam à medida que vamos criando laços e vínculos ao longo da vida, dos olhares que vão nos significando, nos tornando únicos no mundo.

Esse mundo da relatividade, em que "todo ponto de vista é a vista de um ponto" (BOFF, 1997, p. 2), com características bastante flexíveis e mutantes, regido pelo ritmo da Inteligência Artificial, onde a cada dia a sociedade tecnológica nos oferece um novo aplicativo que promete resolver nossa vida, que muda o nosso cotidiano e as nossas formas de viver e conviver.

Trabalhando em contextos educativos, nos deparamos com famílias e escolas estressadas e pressionadas por essa sociedade em que vivemos, pelas incertezas da fluidez das relações e dos conhecimentos, pela alta competitividade traduzida em rankings classificatórios.

Nós, adultos em geral, tentamos desenvolver ferramentas para nos adaptarmos às constantes mudanças que vivenciamos, e isso tem gerado uma demanda maior de trabalho, de tempo, de cobranças sociais e familiares. Nessa perspectiva a escola se reforça em seu papel de parceira

da família, no que diz respeito à educação e formação de seres humanos cooperativos, reflexivos, dinâmicos, sensíveis e cada vez mais conscientes.

À medida que o "*Walk and talk*" começou a acontecer e se fortalecer entre as crianças, as famílias começaram a participar também, além de promover financeiramente as nossas aventuras, passaram a ficar atentas ao que acontecia na cidade para que fosse possível aproveitar ao máximo.

Aniversário de Curitiba – Nossa História

Era, 29 de março comemorávamos o aniversário de Curitiba, 326 anos. E por "coincidência" fomos de ônibus, com a linha Barreirinha, ao Centro Histórico da nossa cidade, conhecer um pouco mais dessa nossa história. O Largo da ordem foi nosso ponto de partida. Vimos o bebedouro dos cavalos e também a Igreja da Ordem 3ª de São Francisco, que deu o apelido ao "Largo da Ordem".

É ali que fica a casa Romário Martins, onde fomos aprender sobre a presença negra na nossa Cidade.

Sabia que a primeira imagem conhecida da cidade de Curitiba foi feita pelo pintor Debret e retrata um negro trabalhando?

Nesse dia descobrimos que Romário Martins era historiador e afirmava, na sua época, que a presença negra em Curitiba era insignificante... E nós estávamos na casa que ele morava, aprendendo sobre como os negros contribuíram na construção da cidade.

Estimulados pelos guias, falamos sobre a escravidão, as crianças ficaram chocadas ao lerem um antigo anuncio de aluguel de homem negro,

foi a oportunidade para falarmos sobre abolicionismo, liberdade e preconceito.

Uma discussão bastante necessária, pois aprofundar esses temas é importante para que nossas crianças saibam respeitar as raízes ancestrais, e aprendam a honrar a origem negra e indígena da nossa história, do nosso país.

Na sequência fomos caminhando rua acima, passamos pelo "Memorial", e paramos na Igreja do Rosário, que foi construída por e para os escravos em 1737. Nessa parte, algumas crianças ficaram um tanto impressionadas com a historia da igreja, denominada de Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Benedito, com a abolição passou a ser nominada de "Igreja dos Mortos" e hoje é conhecida por muitos como "Santuário das Almas". Fica bem em frente ao famoso "Cavalo Babão", um monumento um tanto curioso, pois é uma fonte da memória, feito por um artista em homenagem aos tropeiros, porém, inspirado em um cavalo que morreu agonizando. Que triste! Eles gritaram. Indignados, por ser um monumento querido pelos curitibanos. Eles também riram muito ao saber que a famosa fonte do cavalo que baba ganhou o 4º lugar do monumento mais feio do nosso país.

Um deles me falou baixinho e rindo: "Ainda bem que fica perto do relógio das flores..."

Conhecer a Próptia História, do Outro e da Cidade, Fortalece e Assegura

Conhecer a nossa história é importante para desenvolver respeito, para conseguirmos lidar com maior segurança com as incertezas e ansiedades do nosso tempo. Instrumento pessoal, que tenho certeza, além

de nos ajudar a lidar com a dificuldade de prever o futuro, nos fortalece para vivermos, por exemplo, esse atípico 2020, com a Pandemia do Corona vírus - tempo histórico e de ressignificações.

Antes dessa crise mundial causada por um vírus, e inimaginável no tempo em que vivenciávamos os "*Walk and talks*", já nos era evidente e urgente, a necessidade de reforçar, o que nos diferencia de tudo que a Intelîgência Artificial produz, que é nossa capacidade humana de sentir, de nos emocionarmos, de nos afetarmos, conectarmos, cooperarmos e nos reinventarmos.

A consciência própria – quem eu sou, com quem convivo e em que contexto eu me insiro, acontece sempre na relação com um outro, no dia a dia. São os outros que nos referenciam e nos ajudam a nos especificarmos. Dessa relação humana, pautada na comunicação e no encontro amoroso, desenvolve-se o olhar para o mundo e as consequentes formas de convívio.

Nesse sentido a escola precisa se afirmar e se fortalecer como um lugar, um espaço e uma oportunidade de cada um estabelecer relações seguras, que viabilize a construção de ferramentas culturais, cientificas, técnicas e, sobretudo, sócioemocionais, para que possamos viver em sociedade, compartilhando ideias, espaços, responsabilidades e alegrias.

Faz parte do papel da escola reconhecer os processos individuais e coletivos de todos os seus atores, com a consciência de que as crianças chegam carregadas de significados e de conhecimentos adquiridos a partir de seus outros papéis sociais.

É necessário concebermos a educação a partir da valorização do aluno como:

> um produtor de sentidos, o que supõe que este, no momento em que aprende, se possa transformar como pessoa, e concomitantemente, apropriar-se do patrimônio cultural que lhe permite atribuir significados e sentidos ao mundo que o rodeia." (COSME E TRINDADE, 2011, p.19).

Para tanto, a escola precisa valorizar os seus protagonistas na riqueza de suas individualidades, renunciando a uma educação que vise a normose, ou seja, transformar cada criança em "crianças iguais", desconsiderando a diversidade que as infâncias favorecem, negando a formatação a partir de um único ponto de vista.

Nessa compreensão, e fora do rigor, que muitas vezes caracteriza o período curricular, o contraturno pode ofertar aprendizagens de forma orgânica e fluída a demanda exposta pelo cotidiano através da observação da vida em sociedade, proposta e descrita na nova Base Nacional Comum Curricular, de promover de forma direta, profunda, sensível e significativa o desenvolvimento socioemicional de crianças e jovens.

O espaço educativo, a escolha de valores e objetivos claramente definidos, a constituição do grupo, somados a qualificação intencionada o desenvolvimento sócioafetivo de todos os envolvidos no processo educacional, viabiliza a construção de um clima afetivo acolhedor e respeitoso para desenvolvermos "Noções de ter noção", em nós mesmos, em nossas crianças desde já, desde hoje, em cada passo do aqui e do agora, seja enquanto desbravamos e nos apropriamos da cidade, seja nas rodas de conversa e partilhas dentro dos muros da escola.

"Na maioria das vezes você não precisa de um novo caminho, mas de uma nova forma de caminhar" (HELLINGER, 2005, p. 297).

Referências

BOFF, L. **A Águia e a Galinha:** uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., COCKING, R. R. (organizadores). **Como as pessoas aprendem:** cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

COIMBRA, J. L. Desenvolvimento Interpessoal e Moral. In CAMPOS, B. P. Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

COSME, A. e TRINDADE, R. **Aprender a aprender na escola**: Porque? Como? Quando? Pinhais: Editora Melo, 2011.

DOLLE, J. M E BELLANO, D. Essas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas. Rio de Janeiro: Vozes, 1989; cit in JONNAERT, P. E BORGHT, C. Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HELLINGER, B. **A fonte não precisa perguntar pelo caminho**. Patos de Minas, G: Atman, 2005.

JONNAERT, P. E BORGHT, C. Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

PAROLIN, I. Limites: respeito e superação. Curitiba: Expoente, 2012.

Palavras Finais

Finalizamos os relatos e reflexões criados a tantas mãos e corações, recarregadas de esperança, força e alegria que apenas os bons encontros podem proporcionar. Somos gratas por tantas experiências transformadoras de caminhos e dos encontros significativos e mobilizadores que nos fizeram e nos fazem capazes de iniciarmos outra, e mais outra jornada rumo à ampliação dessas experiências com o compromisso de desenvolvermos sempre e mais a educação no nosso Brasil. De fato, o que percebemos lendo e conversando sobre toda essa riqueza de saberes é o quanto nossos caminhos são nossas pegadas. Não perseguimos glória na educação. Nem tão pouco riquezas materiais. Perseguimos a nós mesmos e a iguais que entendam as palavras de Antonio Machado, deixando-as ecoando em nós: "Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar"...

CANTARES (Antonio Machado)

Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
caminhos sobre o mar

Nunca persegui a glória
nem deixar na memória
dos homens minha canção

eu amo os mundos sutis
leves e gentis,
como bolhas de sabão

Gosto de ver-los pintar-se
de sol e graná voar
abaixo o céu azul, tremer
subitamente e quebrar-se...

Nunca persegui a glória

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar

Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar

Caminhante não há caminho
senão há marcas no mar...

Faz algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
se ouviu a voz de um poeta gritar
"Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar"...

Golpe a golpe, verso a verso...

Morreu o poeta longe do lar
cobre-lhe o pó de um país vizinho.
Ao afastar-se lhe vieram chorar
"Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar..."

Golpe a golpe, verso a verso...

Quando o pintassilgo não pode cantar.
Quando o poeta é um peregrino.
Quando de nada nos serve rezar.
"Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar..."

Golpe a golpe, verso a verso.

Bem vindo!!

Patricia Unger Raphael Bataglia e Cristiane Paiva Alves

Quem é Quem

Alessandra de Morais é psicóloga, com mestrado e doutorado em Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Marília. Master em Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos, pela Universidad Complutense de Madrid e Expert em Aprendizagem Cooperativa, pela Universidad de Alcalá, Espanha. É docente e pesquisadora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da FFC, UNESP, campus de Marília. Assessora científica da FAPESP e atuou como vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Focalizadora de Danças Circulares.

Amanda Delgado Ribeiro de Souza é docente e artista visual licenciada pelo Centro de Artes da UFPEL desde 2017, ex colaboradora do PIBID interdisciplinar (2013 a 2015), e docente especialista nas redes de Suzano, Ferraz de Vasconcelos e Arujá desde 2018.

Ana Claudia Saladini é formada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (1991). Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (campus Marília - 2006). Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, departamento de Estudos do Movimento Humano, no Centro de Educação Física e Esportes. Atua no curso de licenciatura em Educação

Física com as temáticas de Ensino, Aprendizagem e Avaliação na Educação Física e as relações com o desenvolvimento moral.

Aparecida Freitas da Silva Moreira é formada em pedagogia pela Faculdade de Arujá e pós graduada em psicopedagogia pela Universidade Paulista. Atua em instituição educativa da rede pública e já atuou na rede privada.

Camila Aparecida da Silva é mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília (2019). Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2017). Licenciada em Matemática pela UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos (2016). Pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília (2016), e também, professora de Matemática do Ensino Fundamental pela rede privada de ensino.

Carla Chiari é formada em Psicologia 2010 pela Unimar. Formação em pedagogia pela Unesp 2015. Especialista em psicologia Junguiana. Atualmente Mestranda em Educação pela Unesp de Marília. Atua como Psicóloga Clínica e escolar.

Cristiane Paiva Alves é Terapeuta Ocupacional, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, de Marília, tem mestrado e doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É especialista em Neurologia e Reabilitação dos Membros Superiores, pela UFSCar. Docente da FFC, UNESP/Marília. Instrutora de Yoga e vice-

líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI)

Dirce Crepaldi é graduada em Licenciatura em Ciências pela Unesp-Campus Marília. Pós-graduada em Relações Humanas, Psicopedagogia, Gestão Escolar, Alfabetização e Letramento. Possui 45 anos de experiência na Educação Básica, nesse período vivenciou a Docência por 10 anos, foi Coordenadora Pedagógica por 30 anos e atualmente é Diretora Pedagógica. A Educação veio até mim, na prática docência fui me descobrindo pedagoga. Ser educadora faz parte de minha vida, de minha essência. Com a maturidade aprendi que a Educação é a própria VIDA!

Emerson da Silva dos Santos é formado em Ciências Físicas e Biológicas na UNIMAR, Pedagogia na UNIMAR, Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências na UNIMAR, Especialização de Ensino Profissionalizante no SENAI SC, Mestre em Psicologia da Educação na UNESP Marília, Doutorando em Psicologia da Educação na UNESP Marília. Professor de Matemática/Álgebra Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais.

Graziella Diniz Borges é graduada em Pedagogia e Normal Superior, pela Universidade de Uberaba (2004), também possui graduação em Psicologia, pela PUC-Minas (2005), `Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia Clínico-Institucional (2011), Mestra em Educação, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita filho" - Campus Marília (2017). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp-Marília. Atua na Educação Básica como professora há 21 anos, sendo nas redes públicas e privada. Professora Universitária em diversos cursos de graduação e pós-graduação. É membro do grupo de estudos

GEPPEI. Desenvolve oficinas com os temas "Educação do Sentimento na Escola", "Assembleias Escolares", "Formação Ética do Profsor". Atualmente se dedica a pesquisar "A Construção do Ambiente Sócio Moral na Escola Básica" e "Educação em Valores".

Juliana Freire Bidóia é graduada em Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus Marília (2016), durante a graduação foi bolsista PIBID/CAPES - iniciação a docência (2012-2014), após foi bolsista de iniciação científica FAPESP (2015-2016), realizou seis meses de intercâmbio na Universidade de Santiago de Compostela, na cidade Santiago de Compostela, Espanha (2014-2015). Possui pós-Graduação, Mestrado (2020) em Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus Marília, linha de pesquisa Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano, com a dissertação de mestrado intitulada "Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal", com a Orientação da Professora Doutora Alessandra de Morais, durante o segundo ano do mestrado foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É participante do grupo de pesquisa GEPPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral, UNESP, câmpus de Marília.

Kadrige Rodrigues de Araújo é graduanda de Terapia Ocupacional pela UNESP- Marília. Atuante em grupos de estudos que abordam Saúde Mental e Questões Educacionais e Sociais voltadas a Raça e Classe. Com grande interesse em questões cotidianas e terapêuticas que abordam e influenciam diretamente na saúde mental da população negra.

Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone é mestre em Teologia pela PUC/PR. Possui Especialização em Comportamento Organizacional; Especialização em Neuropsicopedagogia; Especialização em Filosofia e Sociologia; Especialização em Docência do Ensino Superior.Bacharelado em Teologia. Possui Licenciatura em Filosofia e Licenciatura em Pedagogia. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral UNESP Marília-SP; Membro do Grupo de Estudos sobre Processo de Subjetividade no Contexto Escolar Unoeste SP.

Maíra de Oliveira Martins é graduada em Psicologia pela Universidade de Marília (2015). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Marília (2019) . Atualmente é pesquisadora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e voluntária em uma ONG, promovendo uma oficina de atividades artísticas com crianças em situação vulnerável. Dedica-se ao estudo do desenvolvimento infantil, tendo como referência a perspectiva Steiriana. Seus temas de interesse são: psicologia infantil, psicologia analítica, desenvolvimento moral, cognição, Pedagogia Waldorf e Antroposofia. É membro do grupo de estudos e pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). É membro do grupo de estudos em Antroposofia e Pedagogia Waldorf, promovido pela Escola Waldorf de Educação Infantil Cora Coralina - Marília/SP. É membro do grupo de estudos Psique&Soma - Nova Medicina Germânica e Psicologia Analítica, promovido pela Clínica e Centro de Estudos Junguiano (CCEJ) - Marília/SP. É revisor técnico da revista Jung Marília, publicada pela Clínica e Centro de Estudos Junguiano (CCEJ).

Maria Luíza Aparecida de Jesus é graduanda em Terapia Ocupacional, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" em Marília-SP. Atualmente, fazendo parte de grupos de estudos na área de saúde mental e integrando um projeto denominado "A equidade racial no Ensino Fundamental I - intervenção sobre etnia, raça e cor em escolas municipais em processo de ressignificação da educação".

Marina Pimenta Diniz é formada em Licenciatura em Artes Visuais pela UERJ e especialista em Educação Básica; Artes Visuais pelo PROPGPEC Colégio Pedro II; Programa de Residência Docente. Atua como docente de Artes no Ensino Fundamental desde 2013 em prefeituras do estado do Rio de Janeiro e mais recentemente em São Paulo.

Marcos Rogerio Silvestri Vaz Pinto é formado em Pedagogia pela USP (Universidade de São Paulo), atuou como professor em diversas instituições educativas públicas e privadas, assim como gestor. Em 2006, entrou para a área de Educação da Seicho-No-Ie do Brasil, ajudando a criar um curso de formação para educadores, que hoje atende aproximadamente 900 educadores todos os anos. Especialista em novas tecnologias de comunicação e informação pelo SENAC. Em 2017, ingressou como aluno no curso de pós-graduação intitulado “ANE – Alternativas para uma Nova Educação”, na Universidade Federal do Paraná – UFPR – Litoral. Durante a pós-graduação iniciou, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, o projeto Ressignificação da Educação em duas escolas do município de Arujá/SP – E.M. Paulo Freire e E.M. Bairro da Penhinha.

Maria Goretti Aguiar Alencar é graduada em História na Universidade Braz Cubas (1997), Pedagogia na Universidade Nove de Julho-UNINOVE (2002), atuou como professora na rede pública Estadual e

Municipal. Em 2018, ingressou no curso de pós-graduação ANE - Alternativas para uma Nova Educação, na Universidade Federal do Paraná - UFPR - Litoral, atua como Diretora de Educação Básica da EM Bairro da Penhinha em Arujá-SP.

Matheus Estevão Ferreira da Silva é Pedagogo (2018) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP) de Marília, Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição e graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL/UNESP) de Assis. Na graduação em Pedagogia, foi bolsista de extensão do Núcleo de Ensino (04 meses), PROEX (04 meses), de Iniciação Científica PIBIC/CNPq (14 meses) e FAPESP (20 meses). Na graduação em Psicologia, foi bolsista de Iniciação Científica FAPESP (07 meses). Atualmente é bolsista de Mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação; GEPPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral; GEADEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista; e PsiCUqueer - Coletivos, Psicologias e Culturas Queer. Atua como 1.º Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), gestão de 2016-2018 e, na gestão atual, de 2019-2021.

Mila Zeiger Pedroso é graduada em Pedagogia pela Faculdade Paulista de Educação e Comunicação - Fapec. Atua na Educação do Município de Ibiúna há 19 anos, rede particular e rede pública, atuou na Secretaria da Educação de 2009 à 2012 na implementação da Política Nacional da

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atualmente, é gestora da Rede Pública Municipal.

Patricia Unger Raphael Bataglia professora assistente doutora da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP de Marília. É vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, membro do Grupo de Trabalho Psicologia e Moralidade da Associação Nacional de Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e membro do Board da Association for Moral Education. Participa de 3 grupos de pesquisa: GEPEGE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia e Psicologia Genéticas; Valores, Educação e Formação de Professores e é líder do GEPPEI - Grupo de Estudos em Psicologia Moral e Educação Integral. É representante no Brasil do Site "Moral Capital" que reúne estudos e pesquisas sobre Educação Moral. Desde seu doutorado, defendido em 2001 a proponente tem se dedicado ao estudo do desenvolvimento moral, em particular da competência do juízo moral. As pesquisas descritas a seguir buscaram compreender as influências de vários fatores na construção dessa capacidade.

Paula Pedroso é graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica - PUC, Paraná. Especialista em Psicodrama pela Contexto. Especialista em Educação Sistêmica, pelo Instituto Alegria. Iniciou o Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal. É coordenadora pedagógica no Colégio Integral de Curitiba - PR.

Paulo M. Verussa é Graduado em Jornalismo (UNESP) e graduando em Pedagogia (UNIVESP), com formação intensiva em Autodesenvolvimento Integral e Serviço Social no College of Neohumanist Studies, na

Suécia, e no Global Wholetimer Training Center, na Índia. Atuou como instrutor e mentor (Ácárya) de meditação, yoga e estilo de vida, coordenando projetos sociais em mais de 20 países (como Suécia, Finlândia, Noruega, Inglaterra, Índia, Taiwan, Haiti, Guatemala, México, Estados Unidos e Brasil), lecionando idiomas, educação holística, artes, filosofia espiritual e práticas de saúde integrativa em instituições educacionais públicas, privadas e não-formais, da educação infantil à adulta. Membro da Associação de Jornalistas da Educação (JEDUCA) e dá Education Writers Association (EWA, EUA). Atua como educador, comunicador e articulador sistêmico no Instituto Visão Futuro e na Rede Visão Futuro.

Priscila Siqueira Said é graduada em Ciências Biológicas (2003) e graduada em Pedagogia (2007) pela Universidade Braz Cubas – Mogi das Cruzes/SP. Atua com educação há 21 anos e, atualmente, é professora da Rede Pública de Ensino Municipal de Arujá/SP, com atuação e interesse em Alfabetização. Participa do Projeto Ressignificando a Educação, do grupo de estudos e pesquisas GEPPEI, da UNESP – Marília/SP.

Rogério Melo de Sena Costa sempre gostou da escola e, para não sair dela, resolveu ser professor. É licenciado e bacharel em Ciências Biológicas (UNESP - Botucatu) e mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Leciona Ciências da Natureza e Matemática há pelo menos vinte anos, principalmente aos adolescentes. Atualmente também atua como coordenador pedagógico. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI, UNESP - Marília). Tem interesse por temas como educação integral, desenvolvimento moral e influência das tecnologias digitais na formação dos jovens do Ensino Médio.

Sabrina Sacoman Campos Alves é graduada em Letras (2007) pela FAI – Adamantina/SP e graduada em Pedagogia pela UNESP – Marília/SP (2011). Possui Mestrado em Educação (2012) e Doutorado em Educação (2018) também pela UNESP – Marília/SP. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e 1º ano do Colégio Cristo Rei de Marília/SP e membro dos grupos de estudos e pesquisas GEPPEI e GEPEGE, da UNESP – Marília/SP, desenvolvendo pesquisas relacionadas, principalmente, ao Desenvolvimento Moral, Jean Piaget e Paulo Freire.

Susan Andrews é psicóloga e antropóloga formada pela Universidade de Harvard (EUA), é coordenadora do Instituto Visão Futuro em Porangaba, SP. É idealizadora dos programas EduCoração e Programa TransformaEscola que foram aplicados em dezenas de escolas em todo Brasil; REDEMED (Redução do Estresse e Desenvolvimento da Empatia na Medicina), e RECORE (Relaxamento-Conexão-Ressignificação), para escolas, médicos, empresas, universidades, e funcionários da saúde pública. Foi colunista das revistas Época e Época Negócios e é autora de mais de 12 livros (traduzidos para mais de 10 idiomas) incluindo “A Ciência de Ser Feliz”, "Stress ao Seu Favor" e “Por uma Vida de Verdade” (Editora Ágora). É Co Coordenadora do “Centro de Medicina Integrativa Mente-Corpo” da Faculdade de Medicina na Universidade de São Paulo (FMUSP) e diretora do Centro Ananda de Ayurveda de Saúde Ayurveda. Ministrou palestras e seminários em 42 países. É idealizadora dos programas de educação socioemocional, EduCoração e Programa TransformaEscola, que foram aplicados em dezenas de escolas em todo Brasil.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA MORAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL

AUTORES

Alessandra de Morais
Amanda Delgado
Ana Claudia Saladini
Aparecida Freitas da Silva Moreira
Camila Aparecida da Silva
Carla Chiari
Cristiane Paiva Alves
Dirce Crepaldi
Emerson da Silva dos Santos
Graziella Diniz Borges
Juliana Freire Bidoia
Kadrige Rodrigues de Araújo
Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone
Maíra de Oliveira Martins
Maria Luíza Aparecida de Jesus
Marina Pimenta Diniz
Marcos Rogerio Silvestri Vaz Pinto
Maria Goretti Aguiar Alencar
Matheus Estevão Ferreira da Silva
Mila Zeiger Pedroso
Patricia Unger Raphael Bataglia
Paula Pedroso
Paulo M. Verussa
Priscila Siqueira Said
Rogério Melo de Sena Costa
Sabrina Sacoman Campos Alves
Susan Andrews